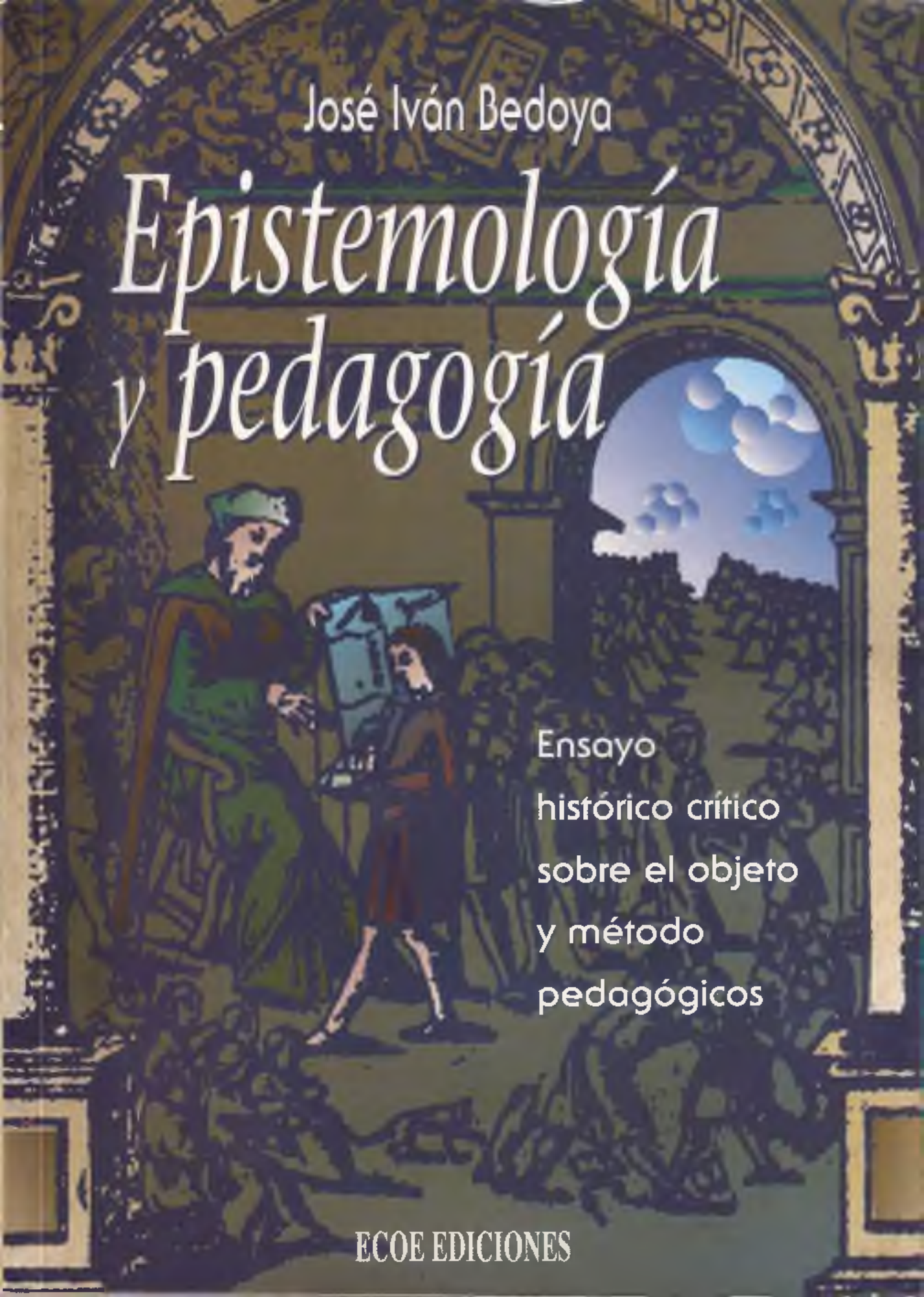
José Iván Bedoya

Epistemología y pedagogía



Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos

ECOE EDICIONES

José Iván Bedoya

Epistemología y pedagogía

Ensayo
histórico crítico
sobre el objeto
y método
pedagógicos

Colección: Textos universitarios
Area: Educación y pedagogía
Primera edición: Medellín, julio de 1987
Segunda edición: Bogotá, D.E., abril de 1989
Primera reimpresión: Santa Fe de Bogotá, D.C., marzo de 1995
Segunda reimpresión: Santa Fe de Bogotá, D.C., enero de 1997
Tercera edición: Santa Fe de Bogotá, D.C., septiembre de 1998
ISBN: 958-648-170-0

© José Iván Bedoya Madrid
© ecoe ediciones

Autoedición: María Elvira Vergara - Yolanda Madero T.
Portada: Diseño Gráfico & Sistemas
Fotolito: Imagen Gráfica Ltda.
Impresión: Lito Esfera Ltda.
Impreso y hecho en Colombia

ecoe ediciones E-mail:ecoe@col1.telecom.com.co
Apartado aéreo 30969 - Santa Fe de Bogotá, D.C. - Colombia

Tabla de Contenido

Introducción 1

Capítulo 1. Trayectoria en la Pedagogía (o acerca de como se ha escrito el texto *Epistemología y Pedagogía)* 5

Capítulo 2. Pensar la educación para una nueva sociedad 9

Capítulo 3. La Modernidad: contexto histórico-teórico en que se constituye la Pedagogía 19
1. El mito, la física clásica y la física moderna como intentos de explicación del cosmos 19
2. Análisis del proceso de conocimiento para orientar la reflexión epistemológica sobre el proceso pedagógico 22

Capítulo 4. Antecedentes históricos de la pedagogía 27
1 Platón: ¿una filosofía o una política de la educación? 27
2 El método Mayéutico 34

Capítulo 5. Constitución de la Pedagogía como ciencia 37
1. Cómo surge y se constituye históricamente el discurso pedagógico .. 37
2. El estatuto epistemológico de la pedagogía. 44
2.1 El objeto propio de la pedagogía. 44

Capítulo 6. Pedagogía y Epistemología: ¿una relación o un debate? .. 57
1. Situación actual de la pedagogía en nuestro medio. 57
2. Investigación y educación actual 62
3. El debate epistemológico en educación 68
4. Criterios para pensar la educación 75
5. Cambio de actitud epistemológica 78

Capítulo 7. Comenio y la modernidad 81
1. Comenio y la conformación de la didáctica 85

2. Una lectura de la *Pampedia* de Comenio 89

Apéndice
Música y Pedagogía 93

Bibliografía 99

Prólogo

Se trata de definir y especificar el objeto, el campo y el status teórico y científico de la pedagogía.

A pesar de la tendencia dominante en la actualidad de privilegiar exclusivamente el análisis de la pedagogía desde un punto de vista social o institucional por un lado y tecnológico por el otro, se hace necesario plantear una investigación que dé cuenta del carácter esencial de la pedagogía, tarea que debe iniciarse con un análisis histórico y epistemológico de su surgimiento como disciplina y su articulación en el conjunto del saber con otros discursos históricos y filosóficos.

El análisis referente al objeto y al método de trabajo de la pedagogía es fundamental, ya que se pretende examinar su status científico en el contexto de lo que actualmente es exigible a una ciencia.

Queremos destacar la importancia que tiene este último enfoque para dar cuenta de lo específico de la problemática pedagógica y comprender como se ha constituido lo que pueda denominarse, una práctica discursiva pedagógica. Esta aparece con el carácter de una problemática no resuelta en nuestro medio, porque todos los que trabajan en otras disciplinas se consideran autorizados a invadir o al menos a asumir su objeto de estudio. Y además, porque otras disciplinas se creen depositarias del saber que pertenece a la pedagogía. En este sentido se confunde la educación como acción y la pedagogía como teoría o sistema. Sin embargo, hay que discutir hasta qué punto se puede hablar actualmente de un discurso pedagógico coherente con carácter de disciplina que pudiera competir en condición igual con otras disciplinas ya constituidas como tales en el conjunto del saber.

Hay que distinguir por otro lado, lo que a nivel pedagógico o más bien didáctico se constituye como lo empíricamente útil y aún necesario para el desempeño social del maestro, como lo es el "ser informado sobre las determinantes de su comportamiento profesional, sobre las condiciones de su efectividad y sobre las relaciones causales de la interacción maestro-alumno"[1]*, y un saber constituido y que aparece con cierta autonomía teórica, (del que se pretende justamente en este estudio intentar descubrir su carácter científico) como una disciplina a la que podemos identificar como la Pedagogía. Nos proponemos, pues, en primera instancia determinar la relación largamente discutida y no aclarada aún, entre la filosofía y la pedagogía, y de ésta con las otras disciplinas que han contribuido a darle una conformación o sustentación científica.*

Es objetivo primordial especificar las posibles tareas de la epistemología con respecto a la pedagogía, una discusión, que apenas se vislumbra en la problemática actual. Con relación a ésto, mostrar la importancia que tiene emprender una reflexión epistemológica para sustentar el fundamento teórico de esta disciplina. Se pretende también a propósito de lo anterior, participar en la discusión con ciertas corrientes de pensamiento que han pretendido negar el status teórico y científico de la pedagogía. Se intenta, además, explicitar el momento histórico en que surge la discusión sobre el método pedagógico, como parte de una confrontación general planteada en las ciencias naturales sobre el método científico. Tal ligazón se ha visto reflejada en la repercusión que los cambios en los modelos científicos han tenido sobre los métodos y técnicas pedagógicos. Este proceso, coincide, además históricamente con la institucionalización de la escuela en la modernidad, que ha dado lugar a un enfoque sociologista ya analizado exhaustivamente[2] *(Baudelot y Establet; Bourdieu y Passeron; Vasconi, entre otros).*

Interesa sí, analizar los principios metodológicos que han dado base a la creación de modos que expresan el proceso de generación y adquisición del conocimiento en el niño. Sobre éste descansa la problemática de la enseñanza y del aprendizaje.

---

1 W. Bohm. *La imagen del maestro en el correr de la historia,* en Estudios educativos. II semestre de 1980 No. 13. p. 34.

2 Sin embargo, en Francia más que en nuestro medio.

Los métodos que han integrado corrientes de pensamiento educativo se conocen a través de la obra de distintos pedagogos, algunos de los cuales los representan más exactamente. Desde los que se sitúan dentro del realismo naturalista o sensualista (Comenio, Pestalozzi, etc) hasta los últimos representantes de los métodos activos (Montessori, Decroly, etc.) todos han sentado las bases y elaborado los fundamentos para sustentar el valor teórico de la Pedagogía, según Piaget, como una ciencia aplicada.

Se intenta finalmente en este estudio iniciar un debate que jerarquice el valor de la Pedagogía, ya que sobre sus principios y ubicación en el contexto de las ciencias así como sobre su profesionalidad existe gran confusión.

En este sentido, se busca dar al maestro elementos estructurados de un saber pedagógico reconocido como tal, que transforme su función de agente transmisor de ideas y de contenidos, por la de un estudioso e investigador de la Pedagogía como su disciplina de trabajo, conseguido ésto de modo integral donde se vincule la técnica (la didáctica) con el proceso pedagógico, porque en la situación actual, "...está sujeto a condiciones de trabajo, que lo obligan a ser un transmisor de saberes sociales dominantes que son exteriores a su propio saber pedagógico, imponiéndole condiciones de objetividad y distanciamiento entre su que-hacer y las teorías que lo fundamentan" [3].

Propuestas

Se intenta situar histórica y teóricamente la relación filosofía y pedagogía, y en este contexto analizar la relación entre la pedagogía y la metodología. Con este propósito se desarrollan las cuestiones siguientes:

1. *En qué momento histórico se constituye una disciplina que se pueda llamar pedagogía. Es decir, cuándo y en qué forma se define su objeto.*
2. *Analizar hasta qué punto ciertos discursos sobre la educación más o menos sistematizados pertenecientes a Platón y Quintiliano corresponden a una pedagogía o a una filosofía o política de la educación.*
3. *Caracterizar y analizar, en términos de la constitución de un discurso pedagógico, la situación que se presenta en la práctica educativa antes del*

3 Tezanos. A. *Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía.* Mimeo. Universidad Nacional. s/f.

siglo XVII, es decir, antes de la primera publicación de la obra didáctica Magna de Comenio (en la edición príncipe de las obras didácticas completas hecha en Amsterdam en 1657).

4. *Estudiar los determinantes históricos y científicos que provienen del desarrollo de las ciencias positivas transformándolas en un cuerpo de conocimientos cada vez más específicos, elaborados y sistemáticos donde se cuenta con todos los procedimientos y técnicas propios de la ciencias modernas, lo mismo que de un complejo sistema interdisciplinario donde la pedagogía juega el papel de saber determinante.*
5. *Según el punto anterior, analizar las distintas características metodológicas en términos de los sistemas o métodos pedagógicos generales. A lo largo del desarrollo de la pedagogía se irá constituyendo un saber enriquecido por el qué enseñar y por el cómo enseñar. Esto es permitido y apoyado por el descubrimiento de las leyes psicopedagógicas del aprendizaje, los avances de la medicina, de la tecnología educativa y de la sociología de la educación.*
6. *Como el objetivo central de este estudio es el análisis de la pedagogía, en cuanto disciplina, hay que mostrar la relación precisa que tiene con otras disciplinas en el contexto del saber, lo mismo que con la ideología y con el pensamiento filosófico.*

De esta forma se considerarán los discursos o teorías pedagógicas que se han diseñado o elaborado en el contexto de una filosofía o contexto teórico determinados.

Capítulo 1

Trayectoria en la pedagogía o acerca de como se ha escrito el texto: *Epistemología y Pedagogía*

Se inicia el proceso de reflexión sobre la pedagogía preguntando primero por su relación con lo social e histórico en el contexto del sistema educativo. Todo sistema educativo ha tenido un referente teórico más o menos sistematizado que lo ha justificado o pretendidamente explicado para quienes están viviendo de él o para quienes se identifican plenamente con él. Fue la época que –hay que decirlo- estuvo marcada por el discurso marxista. No se hablaba aún de paradigma o de contextualización.

En este sentido, lo educativo participaba o formaba parte de la dimensión ideológica del sistema social que envolvía como un gran todo al fenómeno educativo, junto a otros, denominados aparatos con una definida *intención* –o función, según el lenguaje de entonces- *ideológica,* es decir, de encubrimiento o velamiento de las verdaderas finalidades que se veían ocultas o sobrepuestas a las reales: económicas o políticas.

El derrumbamiento del muro de Berlín se tomó como el gran símbolo de la superación de este enfoque. Pero antes ya había empezado a mostrar su carácter de mera *fórmula* al intentar explicarlo todo –desde el arte pasando por el mito, la ciencia, o cualquier manifestación cultural-. Como el principal oponente a este esquema venía desde el *funcionalismo* -tal como era implementado el positivismo en el campo de las llamadas *ciencias sociales*- se definieron, por

así decir, dos enfoques o *marcos teóricos* para *mirar* lo social -podríamos hablar también de dos perspectivas que abarcaban tanto lo social como lo científico-. Las investigaciones que se proyectaban -sobre todo las que se dirigían a lo social, o en general, a las ciencias humanas, incluyendo en éstas a la sicología- tenían o debían *seguir* uno de estos dos enfoques. (Aunque no tenían *aceptación* o *aprobación* institucional sino las que seguían el enfoque positivista. Todavía no se insistía o reconocía que una investigación para ser tal tenía que ser *crítica* o intentar una *emancipación* a partir de denunciar relaciones estructurales en lo real).

En esta época, principios de la década del ochenta, sin embargo, por la formación filosófica, relievaba un carácter más *teórico* del asunto como era el *histórico.* Seguía o me identificaba con el enfoque foucaultiano que consideraba como una matización del esquematismo marxista. Para la educación tenía sugerencias interesantes de lectura e interpretación que permitía relacionar lo social y lo histórico de una manera diferente a la seguida por todos. Traté de relievar el aspecto histórico en la reflexión que había emprendido con respecto a la educación aunque no lograba distinguir en forma nítida lo sistemático e institucional de lo teórico –o las teorías pedagógicas-. Lo teórico en educación se incluía aún dentro de lo *ideológico,* o sea, lo más superficial que se podía hacer en un estudio en esta época.

El texto *Epistemología y Pedagogía* se escribió en este contexto –aunque los tres primeros capítulos eran el intento de pensar más *críticamente* la educación diferenciándolo del marco de la sociología o de la filosofía de la educación y, como su título lo enunciaba, un primer proyecto de pensar epistemológicamente la educación y la pedagogía. Se planteaba el tema de la relación educación-ciencia pero en un plano muy general, sin cuestionar realmente el sentido que tenían estos dos conceptos o sin tener en cuenta la problemática implicada en ellos.

Se cuestionaba también en esta misma época el paradigma positivista impuesto en la investigación educativa, bajo el cual se pretendía explicar *todo* el sistema educativo, sobre todo los *problemas* detectados en su *funcionamiento.* La incursión en la teoría de la historia, en la metodología de la investigación histórica, permitió profundizar en la crítica a aquel único paradigma que pretendía ser el único marco de referencia. La lectura de autores como Bachelard, Koyré, Canguilhem, permitió abordar la historia bajo un enfoque

epistemológico diferente en todo sentido a la devaluación y reducción a que había llegado la historia y sobre todo su enseñanza. Historia de las ciencias y epistemología fueron las que permitieron reflexionar en otro contexto los problemas de la historia, su investigación y su enseñanza.

Luego se continuó con una reflexión filosófica sobre la interioridad de la educación. Sobre los procesos que se llevan a cabo al interior de la educación. Así, hubo necesidad de asumir y afrontar la pedagogía como disciplina en constitución en la modernidad. Así como se había hecho con respecto a la historia, había que ver la pedagogía bajo una nueva luz: la que permitiera la discusión histórico-epistemológica. Como ya ha quedado dicho en su momento, no se trataba de volver a los supuestos orígenes de la pedagogía en la más remota cultura que se pudiera estudiar, tampoco consistía -como aún algunos la siguen considerando- en la sucesión de los *métodos*, o en el mejor caso, de las *teorías* pedagógicas que se han presentado en el pasado con respecto a la educación, ni tampoco en el relato de lo que hicieron los llamados pedagogos en ese mismo pasado, o en el recuento anecdótico de sus biografías. O sea, la crítica histórico-epistemológica permitió cuestionar una forma de ejercer y de *representarse* la educación.

Capítulo 2

Pensar la educación para una nueva sociedad

1. Pedagogía y postmodernidad

La reflexión que se está llevando a cabo en la educación está exigiendo un cambio radical con respecto a muchas prácticas que se siguen desarrollando a pesar de que cada vez se evidencia su inoperancia u obsolescencia: mientras se enuncia que el profesor no puede seguir actuando como el centro único del proceso pedagógico, como la única fuente del saber y del conocimiento, éste sigue actuando sin cuestionar su proceder en la enseñanza magistral y sin ver incluso la necesidad y posibilidad de este cuestionamiento. Asume que *todo está bien así,* que para enseñar es suficiente *dominar la materia* que se pretende enseñar o proceder repitiendo el mismo *método* que, los que fueron en su momento sus maestros, *aplicaron* con él.

Hoy es posible pensar y hablar sobre muchas cosas que antes eran vedadas. Relacionar autores tan disímiles como Bachelard y Cioran, por ejemplo, discutir asuntos que parecían no racionales o por fuera de la academia, como la relación entre afectividad y conocimiento, o el que concierne a lo que ya sabía o podía saber un estudiante antes de aprender algún tema específico. Este es el carácter positivo de la *postmodernidad* entre nosotros: que podemos discutir y tratar ciertos temas que antes se consideraban sólo asunto de especialistas o de las *autoridades en la materia.* Cualquiera puede opinar sobre lo que se está hablando, pero no sólo si le propiciamos cómo hacerlo, sino sobre todo si tiene las mínimas condiciones éticas para hacerlo y si le exigimos que lo haga con argumentos racionales, con actitud científica.

Estamos abriéndonos o despertando a una nueva cultura más abierta y participativa (pluralista e interdisciplinaria) en el campo de la educación y la pedagogía. Pero ésta no se nos va dando por arte de magia, por generación espontánea (porque como dice Bachelard, refiriéndose a la investigación científica, "Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye."[1] Hay que propiciarla, hay que construirla, a partir de las intuiciones que ya tenemos de que sí es posible lograrla. Hoy es posible asumir los más diversos temas como asunto de discusión sin *pedir permiso* a los respectivos *especialistas*. Podemos sondear lo que se ha pensado, lo que se tiene ya como preconcepciones o intuiciones (aunque no sean geniales). En este sentido, todo estudiante u oyente tiene derecho a hablar y a ser escuchado porque partimos del supuesto de que puede pensar o ya ha pensado o elaborado de alguna forma *algo* sobre lo que ya se está hablando o tratando.

Debemos entonces, saber oír y escuchar a nuestro interlocutor, a nuestros alumnos que ahora son considerados como iguales, con las mismas posibilidades que antes teníamos exclusivamente como profesores. Esta es la cultura de la participación pedagógica y académica que actualmente se está dando o exigiendo en la universidad. Estamos abriéndonos a la desinstitucionalización como fenómeno de la postmodernidad. Tenemos que abrirnos a esta actitud de cambio que no se va extendiendo y dando como se riega una mancha de aceite en un estanque de agua sino que debemos entender y comprender esta necesidad de cambio que ahora se está imponiendo *desde arriba*. Pero la *necesidad de cambiar* debe venir de cada uno de nosotros, no pretender el cambio por el cambio, por mera fruición innovadora, sino porque no se deben mantener prácticas inveteradas y obsoletas, a las que nos hemos acostumbrado tanto que ya no vemos más allá de ellas. La actitud epistemológica del *cambio* debe estar precedida por la reflexión y la autorreflexión de que no sólo hay otras formas, tal vez más adecuadas de proceder, aunque no estemos aún convencidos de ellas porque todavía no las hemos practicado, sino porque comprendemos que como estamos procediendo actualmente estamos inhibiendo, reprimiendo y hasta atentando con las auténticas formas de acceder a, investigar y producir conocimiento científico.

La cultura de la postmodernidad nos debe permitir no sólo ver las cosas de modo diferente, sino sobre todo poder plantear los problemas que se están

---

1 G. Bachelard. *La formación del espíritu científico*. México, FCE, 1987, p. 16

debatiendo de una forma más directa, deconstructiva e iconoclasta. Los más diversos enfoques son ahora tenidos en cuenta y son válidos, ya que mientras más posibilidades se logren analizar, más objetividad se tendrá en la obtención de los resultados o en su solución. (Aunque habría que discutir si el planteamiento correcto de un problema se justifica o hay que hacerlo para lograr *sólo* su correcta explicación, cerrando así el círculo de un proceso de investigación que habría comenzado con su correcta formulación, ¿qué pasa entonces, si se tiene que *replantear* un problema o un tema que ya había sido *aprobado o evaluado* como correcto, pero que a partir de una confrontación más sosegada y atenta de las fuentes y teorías de las que se pretendió partir, hubo necesidad de retomar *todo* desde el inicio? ¿Todo este lapso de tiempo empleado y los recursos -económicos- utilizados se pueden considerar como un *gasto inútil* que ha demorado el proceso y aún la entrega de los avances o informes de una investigación que ya había sido aprobada por las instancias superiores?)

Es en este punto precisamente -y en otros que, considero, se han tomado muy a la ligera- que hay que analizar más detenidamente lo que implica nuestra apertura a la postmodernidad. ¿Por qué se promueve ahora el *enfoque investigativo* como el principal elemento en el nuevo *modelo pedagógico* que se debe lograr ahora? Es decir, ¿cuál es o cual debe ser el objetivo de esta urgente articulación actual? Se puede responder que para que el estudiante aprenda desde la práctica misma de la investigación a ser un futuro investigador, en vista de que como futuro profesional tendrá que desarrollar y participar en eventuales proyectos investigativos si es que cuenta con la -buena- suerte de ingresar a una empresa que realice investigación aplicada ya que la básica es dudoso que, cuando termine su carrera, se pueda aún estar realizando en nuestro medio dadas las condiciones actuales y las que se seguirán presentando dado el actual modelo neocapitalista.

Pero resulta que esto no debe ser lo que verdaderamente se pretende lograr con la articulación investigación -docencia- nuevo modelo pedagógico. Está bien que el estudiante universitario debe aprender a *investigar* más que a *acumular* teorías elaboradas por otros, y tal como son enseñadas ahora, dando como resultado que aún el mismo sujeto que las está enseñando -inculcando o impartiendo según el caso- no sabe de dónde vienen -a qué problemática responden o cómo ha sido su proceso de construcción teórica desde la primera formulación del problema al que estaban dando respuesta-. Es bien importante que el estudiante aprenda por sí mismo a investigar a pesar de, o justamente contra este condicionamiento negativo que le dificulta lograrlo. Pero lo que

realmente se debe lograr es -trato de interpretar que esto es lo que realmente se pretende lograr con la actual argumentación en torno a este tema- que a través de la investigación [2] *se forme:*

1. *Su actitud investigativa* como actitud indagadora frente al conocimiento. Que si llega a la universidad con su capacidad de conocer un tanto o muy reprimida, [3] pueda redescubrir y reivindicar dicha capacidad de conocer y de asombrarse ante lo real, esto es, de investigar.

2. *Mediante la investigación.* Es decir, que orientando todo su proceder -leer, escribir, dialogar, discutir, participar en las clases, etc.- por y a través de la investigación no sólo *se forme* como el virtual investigador como actualmente se exige que debe ser el futuro egresado universitario, sino que más radical o esencialmente se forme como *sujeto responsable y autónomo*, de tal modo que la investigación no se reduzca al procedimiento más eficiente para acumular los conocimientos que ahora está logrando por sí mismo, sino que al dedicar su principal esfuerzo y energía, mientras esté en la institución, a la praxis investigativa, pueda *formarse a sí mismo*, primero como sujeto que puede y debe conocer de modo diferente al que, hasta ahora, lo habían condicionado, y en segunda instancia, como sujeto que es y como es, ésto es, como sujeto que ha realizado su primer paso en la vida en su proceso de *autoconocimiento.* [4] (Este sería el verdadero sentido del *aprender a aprender* que ahora se promueve tanto: que el alumno no sólo aprenda o aprehenda conocimientos sino que aprenda por sí mismo la forma, el método de conocerlos e investigarlos por sí mismo, y que a través de este proceder conozca su propia capacidad de hacerlo, que conozca o, mejor, que reconozca sus posibilidades y limitaciones).

---

2 aunque no logre encontrar nada nuevo o inventar una nueva teoría o hasta *descubrir el agua tibia* como despectivamente son tildadas algunas iniciativas de nuestros estudiantes, en este campo, por parte de algunos de sus docentes. (N. del A.)

3 Mermada, inhibida o aún prohibida y desestimulada completamente ya que de manera paradójica éste fue el desafortunado resultado de todo el sistema educativo cuando desde niño se le impidió hacer las preguntas que como todo niño acuciado por su curiosidad natural pretendía tocar, aprehender y conocerlo todo. (N. del A.)

4 Este es el sentido del enunciado *conócete a tí mismo* que en este orden de ideas coloca Comenio en el primer capítulo de la Didáctica Magna. (N. del A.)

Así se puede decir que la investigación sí está contribuyendo a la formación del estudiante como sujeto, como sujeto de conocimiento y como sujeto que ha iniciado y está aún en proceso de formación. Se puede decir que no se ha formado *ya* -sobre todo con respecto a este último aspecto- sino que ha descubierto cómo han pretendido *formarlo* otros -el sistema educativo, los medios de comunicación, las formas incorrectas establecidas de leer, observar, ver y hasta escribir, que se le han impuesto- y cómo debe ser, al contrario, el *proceso formativo auténtico* en el que él, en cuanto sujeto, está *en construcción, en formación.* [5]

La *ruptura epistemológica* que hay que propiciar en la nueva actitud hacia el conocimiento que debemos tratar de *formar* de manera ineludible debe comenzar cuestionando los hábitos inveterados y muy arraigados que manteníamos como inmutables, estudiantes y profesores, porque permanecíamos fieles al modelo o paradigma vigente del conocimiento en su momento, ya fuera el positivismo, el empirismo o aún el racionalismo o el idealismo. El primer hábito es el *inmovilismo:* como ya todo está establecido, institucionalizado, se cree que se debe seguir procediendo de la misma manera como hemos aprendido de los *mayores*, de nuestros mismos maestros. Como dice Bachelard, por el contrario,

---

5 Y no como cierto discurso sicológico lo enunciaba: en *sujetación o sujetamiento*: el individuo en tanto *sujeto* lo es porque está *sujetado,* surge del estado de animalidad, de la naturaleza, y debe ser normativizado, cultivado, socializado, en una palabra, *educado.* Decir *sujeto* es decir, en cierta forma, que está sometido a, dominado por un sistema de normas, reglas, es decir, por la sociedad. Pero promueve proyectos más o menos exitosos de liberación cayendo de pronto en la neurosis colectiva o en la anarquía como respuesta desesperada ante el poder opresor y omnímodo.
También se puede mencionar con relación al concepto de *sujeto* su connotación filosófica: es el sujeto entendido como *sub-jectus:* el individuo, *yo* (para emplear la forma, es decir, la argucia como el discurso filosófico se construye, aplicando al individuo, al yo, sus enunciados, es decir, *hablando en primera persona)* existo, me presento a través de, bajo unos rasgos o accidentes corporales, circunstanciales, propios de cada individuo, por medio de los cuales me distingo de los otros sujetos. Soy como sujeto no sólo a través de esos rasgos, de mi cuerpo, etc., sino que estoy *lanzado, "jectus",* en medio de las cosas, en el mundo, contra y en medio también de los *otros* sujetos. En este sentido, como sub-jeto me enfrento al ob-jeto, o sea, a lo que se presenta frente a mí: a las cosas, a la naturaleza que es puesta, *está ahí,* está lanzada, echada para ser conocida por mí en cuanto sujeto de conocimiento. De ahí que la relación sujeto-objeto haya sido el primer tema, en la filosofía moderna, en ser definida como uno de los nuevos temas de la modernidad. La subjetividad así entendida como fundamento, con su connotación racional, ya que si el sujeto está enfrentado al objeto, a las cosas, para que éste las conozca, es porque se lo define básicamente a partir de esta propiedad que aparece como su característica esencial en la modernidad. La subjetividad funda la racionalidad y ésta a su vez define a aquella en cuanto subjetividad. *(N. del A.)*

> (...) toda cultura científica debe comenzar por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar.[6]

Si se pretende ante todo despertar, o por lo que se ha dicho antes, revivir, hacer renacer, reivindicar el *espíritu científico* en el estudiante que llega a la universidad, es necesario estar en actitud atenta para superar esta inercia y paradójica aversión hacia el conocimiento en el sujeto que pretende llegar en *búsqueda de ciencia*, mas no, ávido por conocer. O sea, hasta ahora, estudiantes y muchos docentes han creído o parten del supuesto de que las ciencias ya están *hechas -producidas o investigadas por otros-*, que se les entregan en el *manual* del que hay que *leer o copiar textualmente toda la ciencia* que ya está ahí *ya elaborada.*[7]

Si se tiene esta *imagen* de lo que se toma por ciencia, es decir, si se parte de esta representación de la ciencia por parte del mismo docente, entonces se va entendiendo por qué enseña como lo sigue haciendo *aún actualmente:* se reduce la ciencia a sus resultados, a las últimas teorías expuestas, destacando su carácter tecnológico, es decir, lo que de dicha ciencia pueda ser más aplicable para resolver los problemas técnicos o los que supuestamente tiene que resolver dicha ciencia para -según ese mismo docente- poder justificar su existencia al lado de las otras ciencias en el contexto actual.

Si se supone que una ciencia es o corresponde a esta representación tecnológica y a la reducción didáctica que de ella se hace cuando se la enseña, entonces son explicables las actitudes que hacia ella encontramos por lo general en el docente universitario. Entonces hay que comenzar asumiendo una crítica de esta actitud hacia la ciencia y por lo tanto hacia la investigación que está tan *institucionalizada* aún hoy en día a pesar del *enorme desarrollo tecnológico*

---

6 Bachelard, G. *F E C*, p. 21

7 " (...) la educación científica elemental de nuestros días ha deslizado entre la naturaleza y el observador un libro bastante correcto, bastante corregido. Los libros de física, pacientemente recopiados unos de los otros, desde hace medio siglo, ofrecen a nuestros niños una ciencia bien socializada, bien inmovilizada y que, gracias a la permanencia muy curiosa del programa de los concursos universitarios, se hace pasar por *natural;* pero ella no lo es; ella no lo es más. Ya no es la ciencia de la calle y del campo. Es una ciencia elaborada en un mal laboratorio, pero que ostenta por lo menos, el feliz signo del laboratorio."
G. Bachelard. *F E C, p. 28*

-o tal vez debido precisamente a éste-. Es decir, antes de exigir el *cambio de modelo pedagógico*, antes de pretender articular la investigación en el proceso pedagógico, antes de toda reforma curricular, hay que analizar estos supuestos con respecto a la ciencia y a su enseñanza. Es necesario iniciar una interpretación desde la epistemología y la historia de las ciencias con respecto a la forma como se representa, se hace y se enseña ciencia. El estudiante supone que por encontrarla en la universidad, ya está ante la ciencia en grado máximo y excelente de desarrollo, a la que tendrá que acercarse sin el más mínimo cuestionamiento, porque, supone, además, *ya está dada*, ya está institucionalizada: ya ha sido establecida -por los mismos científicos o profesores que las enseñan, *autoridades en la materia* como deben serlo- como tal y así es como debe ser enseñada. Supone que sobre ésto *no hay nada que hablar*: todo está muy bien, y además, ¿quién es él, como estudiante, para intentar siquiera pensar que podría haber alguna otra forma *mejor* de hacerlo?

La actitud que se desprende de aquí de parte del estudiante -y del docente que aún no haya pensado *epistemológicamente su ciencia*- es entonces la de *aceptación absoluta* de la que se puede llamar *versión universitaria de la ciencia* o de la ciencia, tal como está institucionalizada en la universidad. Esta misma actitud explicaría la *receptividad pasiva*, no cuestionadora, con que se acerca a las clases: va a que le *enseñen*, a que le *transmitan* esa ciencia que espera recibir con la mejor *disposición* para hacerlo: *con la mente despejada, en blanco*, es decir, dejando afuera, más allá de las puertas del aula sus preocupaciones y *problemas* cotidianos, que no *vienen al caso*... [8]

2. La educación y la construcción de un nuevo país

Cuando se analiza la *educación en relación con la propuesta de construcción, de formación de un nuevo país*, lo primero o lo más evidente que se constata es que hay que reestructurar todo el sistema educativo para que dicha articulación se dé en la forma más armónica posible. En la década del setenta, cuando imperaba el modelo economicista o se enfatizaba la economía de la educación en el diagnóstico de los problemas del sector, se insistía en *el tema de la educación como base y eje del desarrollo económico* y de la *modernización*

---

8 porque "si estoy en clase de cálculo, ¿qué puede interesar lo que venía pensando y cuestionando mientras observaba a las personas que iban conmigo en el metro, o lo que venía interrogándome desde el día anterior cuando ...? " diría este estudiante que se acerca con ánimo *diligente* y dispuesto a *aprender de la mejor manera*, a su clase, a la que tanto había ansiado llegar... *(N. del A.)*

ineludible de la sociedad desde estructuras de un evidente atraso hacia formas más avanzadas de desarrollo capitalista del que el país del norte aparecía como el modelo de crecimiento y meta de dicho desarrollo. El enfoque economicista vigente en ese momento pretendía que sólo con la inversión que se hiciera en el sector educativo se iría a tener la sociedad *moderna*, abierta al anhelado progreso y dispuesta a abandonar aquellas estructuras arcaicas -cerradas o feudales- de atraso que impedían el paso a la prosperidad y a la modernización (=implantación del modelo capitalista, ahora se diría del neocapitalismo o globalización de la economía).

Era necesario y suficiente comprometer porcentajes cada vez más altos de la inversión económica del país obtenidos a un alto costo impuesto por las agencias internacionales de crédito -las que insistían o condicionaban dichos empréstitos a la inversión determinada en educación según planes o proyectos que directamente controlaban y vigilaban- en la *modernización* de la educación = ampliación de la cobertura educativa, creación de más escuelas en las principales *cabeceras municipales*, aumento = mejoramiento en la dotación de las que ya existían, lo que debería reflejarse en un *mejoramiento* del mismo sistema educativo -aún no se hablaba de *calidad educativa*-. Es decir, se tenía la firme convicción de que lo único que se necesitaba era disponer de mayores recursos (=mayor inversión económica) para resolver todos los problemas que en las investigaciones socioeducativas y macroeconómicas se estaban evidenciando en el mismo sector educativo.

La inversión económica era la panacea en la que gobiernos y líderes políticos y administrativos veían la solución que venía de afuera para el problema de la articulación *educación y sociedad*. En este contexto economicista se explican las consecuencias que se siguieron y que ahora precisamente estamos evidenciando como *efectos negativos* y por qué no decirlo, nefastos para la educación en América latina.

En el campo más específico de la reflexión pedagógica que estamos realizando actualmente, interpretamos que es en dicho contexto en el que hay que ubicarnos para entender el auge que tuvieron las llamadas *ciencias de la educación* para abordar la problemática compleja de la educación. Obviamente la más destacada -*investigada* y recurrida- era la *economía de la educación* y detrás de ella, la sociología de la educación y la administración educativa. O sea que detrás de los planes de inversión económica venía el *discurso* para

ayudar a entender -para racionalizar y justificar- este *cambio*, ahora sí *definitivo*, que se estaba imponiendo en la educación.

A medida que una de aquellas ciencias de la educación, la *tecnología educativa* fue revelando su ineficacia como respuesta a esa necesidad de mejoramiento de la educación, como se lo pretendía imponer y justificar, fue apareciendo y haciéndose evidente otro carácter -o *problema* lo llamaban los que detentaban o defendían esta concepción macroeconómica y tecnocrática de la educación-: LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN. Fue constatándose que todo ese *aparataje* era insuficiente, o peor aún, que no apuntaba a lo que se pretendía realizar en la educación. El sistema educativo fue evidenciando esta crisis de la que se han investigado sus más variadas *posibles causas* -o *variables* económicas que van dejando paso a las socioeconómicas y administrativas y últimamente, a las sicológicas y sicopedagógicas-.

La *crisis* de la educación actual es la constatación de la ineficacia del paradigma en que se apoyaba el anterior enfoque economicista y sociologizante de la educación: el *positivismo.* Es interesante constatar que hay un *consenso racional* con respecto a la crisis de la educación. Hay una toma de conciencia de que la educación está en crisis -de que *algo anda mal* o que se debe *cambiar* o que hay que adoptar una actitud de cambio o que hay que dejar y abandonar prácticas rutinarias, inveteradas y que se consideraban incuestionables hasta ahora o que no se puede seguir haciendo lo mismo siempre, año tras año, que hay que *innovar.* Se constata además una *voluntad de crisis*, es decir, una intención más o menos latente de que todos somos de alguna manera responsables de tal estado de crisis y que tenemos que *ayudar* a salir de ella.

En otras palabras, estamos asistiendo a un *cambio de paradigma* en el tratamiento de la crisis de la educación. Ya no se cree que todo se resuelva aumentando o yendo a contratar nuevos préstamos para la educación, sino asumiendo o enfrentando la educación en sí misma: cuestionando los métodos que se han seguido hasta ahora en su pretendida investigación, se han ido aplicando otros procedimientos u otros abordajes descriptivos, históricos y explicativos, cuestionando el mismo paradigma y la concepción filosófica y epistemológica en la que se sustentaban los anteriores procedimientos de corte exclusivamente estadístico-descriptivo, recurriendo a modelos cada vez más diferentes y aún contrapuestos a aquel inicial macroeconómico y tecnocrático, aplicando las cada vez más novedosas estrategias y *tecnologías de punta*, como son la informática, la telemática, y lo más *decisivo* en este momento:

entendiendo más *críticamente* [9] la problemática compleja de la educación. Pero entendiéndola a partir o desde ella misma: se trata de conocer todo lo que está implicado en el mismo proceso educativo. Se descubre que aquella complejidad no se había abordado, que siempre se había dejado de lado. Aún la misma *sicología del aprendizaje,* que podría decirse sí iba al centro o al núcleo mismo del proceso pedagógico, ésto es, supuestamente al *aprendizaje*, no afrontaba la esencia misma del problema ya que paradójicamente se quedaba en lo que se podía *observar* de dicho proceso. Según el conductismo, implicado acá, apoyado a su vez en aquel paradigma positivista, sólo se podía observar, controlar (=medir, =*investigar*) lo observable del aprendizaje, es decir, la conducta observable, desde la *atención* que prestase el alumno hasta el *rendimiento* evaluado (=medido) como un *dato observable.* O sea que la misma *sicología del aprendizaje* sólo tomaba el proceso desde fuera, ni siquiera como proceso sino sólo desde sus resultados, desde los datos que pudieran ser medibles. No podía explicar de dónde o cómo se habrían producido estos resultados o esos datos. De ahí que el principal o el único instrumento para abordar el aprendizaje fuera el estadístico: desde los *tests* hasta todo el instrumental operativo de observación, control y procesamiento de dicha *información.*

Parece ser que el *cambio* que ahora se está exigiendo en la educación -no sólo por parte de los actuales administradores y directivas sino sobre todo por parte de todos los sujetos participantes en el proceso educativo- es una ruptura, crítica y epistemológica, con respecto a la anterior forma institucionalizada de asumir o concebir la educación. Se va *entendiendo realmente* qué implica *educar, aprender.* Se va comprendiendo *realmente* el proceso pedagógico en su interioridad. Es una toma de conciencia crítica con respecto a la educación y es una reivindicación de lo que siempre se había dejado de investigar y de afrontar: el proceso pedagógico mismo. O sea, asistimos a una *reivindicación de la pedagogía como crítica efectuada por los mismos sujetos participantes en el proceso pedagógico.*

Se trata de responder a los interrogantes más urgentes que se evidencian en este estado de crisis que cada vez se constata más. Hay que leer el presente texto -interpretarlo y analizarlo- como un intento de ,responder -mas no constituye aún una *pedagogía acabada o dada,* ya que ésta está precisamente ahora en su momento de *construcción y reconstrucción*- a la problemática actual de la educación en Colombia.

---

9 no dejándole esta intencionalidad o *voluntad de comprensión y de racionalidad*, diría yo, a los que siempre han sido considerados los famosos *expertos, técnicos o especialistas* de la educación, *enviados* o encargados desde el Ministerio de Educación Nacional. *(N. del A.)*

Capítulo 3

La modernidad: contexto histórico-teórico en que se constituye la pedagogía

1. El mito, la física clásica y la física moderna como intentos de explicación del cosmos

A través de la historia, los filósofos primero, y luego los científicos, han tratado de interpretar y de comprender la realidad fenoménica. El hombre siempre ha sido consciente del poder que tiene para *albergar* en su interior los secretos del mundo exterior, (todo *espíritu* o ser intelectual *encarnado*, en el momento en que está al frente de un mundo que es extraño para él, *trata* de dar una explicación de ese mundo que aparece, a veces, *impenetrable*. El *ser que conoce* puede tener la posibilidad de caer en la angustia para poder llegar después al ser de los entes: Heidegger nos da un ejemplo de cómo tiene que *preocuparse* el hombre para poder llegar a conocer lo *esencial* (lo único inmutable y verdadero al estilo de Platón): el *ser* no se le da al hombre si éste no se compromete de tal modo con los entes que *caiga* así en el *hastío* y después a la angustia que no es miedo sino un *devoilement* doloroso, la *aletheya*. (Una vez le oí a un niño decir: ¡es que la sopa todos los días es de la misma *sopa!* ¿no quería insinuar aquí este niño *inconscientemente* que eso que quería decir tras la palabra *sopa* no era otra cosa que la esencia misma: el ser que hacía que la sopa fuera sopa?)

El hombre griego también ha tratado de *aprehender* el universo en su inmutabilidad, en lo que todos los seres tienen de imperecedero, de común. El griego siempre ha sostenido el carácter *racional* del hombre: es consciente de que él tiene algo en común con el mundo de los fenómenos que hace que él

pueda intentar y llegar efectivamente a dar una explicación intelectual de todo lo que aparece a su alrededor. La inteligibilidad del universo es algo indiscutible para los griegos. Por eso vemos cómo Platón, por ejemplo, ha querido elaborar todo un sistema racional completamente armónico del conocimiento.

Antes de analizar la manera del *enfrentamiento* del hombre con el mundo de las cosas, hay que ver el asunto del *mito*. El mito fue la primera manera que empleó el hombre griego para ponerse en contacto con ese mundo *inteligible*. En la teogonía griega vemos una serie de historias fantásticas de dioses y héroes. ¿Podría ser esta *explicación* fabulosa una manera de conocer la realidad? ¿No sería más bien dejar a un lado un problema tan grave como era el tratar de aprehender la realidad para evadirse a un mundo de sueños y fantasía? Hasta el siglo XIX, el mito era mirado peyorativamente. Pero hoy estamos convencidos de que el mito era un intento de *comprender* la realidad. Era de hecho una explicación que el griego aceptaba porque la consideraba *verosímil*: esas memorables *historias* incluían lo que siempre había deseado descubrir el hombre: el secreto del *cosmos* (los pitagóricos fueron los primeros en usar la palabra *cosmos* como totalidad de los fenómenos del universo).

El *rito* o reactualización del mito era un volver al comienzo, al tiempo primordial en el que se compenetraba el hombre griego con los principios y fuerzas forjadores de su *mundo*. El rito era la posibilidad de salir de este tiempo profano para sumergirse en el tiempo sagrado, en que fue originado el mundo. De aquí el que el mito sea una explicación del universo pero del todo distinto a una explicación racional (si entendemos por ésta una explicación que se adecúa en forma completa a los datos de la realidad). El mito está, pues, lejos de dar una interpretación real de los fenómenos. No se aborda en forma directa el fenómeno concreto.

En el mito se quiere dar una *explicación por el origen*. Se trata de ver por qué el cosmos existe ahora tal como lo conocemos. Los fenómenos concretos de *hoy* quedarían explicados al explicar esos fenómenos primordiales por los cuales el cosmos existe *hoy*. Platón inicia más directamente la transición del mito a la explicación racional del mundo. Las diversas cosmogonías griegas provenientes de Hesíodo y Homero fueron adoptadas luego por el orfismo y los ritos dionisíacos. De éstos y de la tradición mística griega unida a la religión, Platón tomó muchos de esos mitos (*Leyes, Timeo, República...*) el mismo decía que había que hacer una *sombra de una sombra*.

Otra fase en la cosmología es la física del período clásico. Se remonta a los pitagóricos. Entre éstos vemos los primeros defensores del heliocentrismo: Heráclides, Aristarco. Estos tienen una concepción armónica basada en la ley del número. Viene después Platón quien partía de un *a priori* al decir que en el universo había un orden eterno e inmutable, las diversas esferas, para explicar el universo, etc. Tenemos también los defensores del geocentrismo: el mismo Aristóteles (la tierra inmóvil en el centro del universo, lugar natural del elemento más pesado, luego se sucedían los diversos elementos: la tierra, el agua, el aire y el fuego; más allá el mundo celeste. Orden inmutable, el juego de las 54 esferas, el movimiento circular, perfecto. La concepción de Ptolomeo se mantuvo hasta Copérnico.

En esta segunda fase el científico ya cree poseer como *centro de todo el universo* los secretos con los que pretende conocer y aprehender este universo. Muy distinto del mito. Pero vemos que aún falta dar un paso: lo tendremos cuando en la modernidad, con Copérnico, se liberan de esa antigua concepción. Aquí radica el valor de esa antigua explicación rudimentaria del universo por analogía y movimiento. Una cinemática que hacía del universo un modelo geométrico. Más aún la geometría en la tierra era tan estricta porque en el mundo celeste era la norma de todos los movimientos. Esa gran *intentona* empezó con los milesios quienes no quedaron satisfechos con una explicación que al fin y al cabo dejaba todo por explicar: el fenómeno concreto, el que aparecía presente al observador.

En la física moderna encontramos algo distinto: se valoran las consecuciones de los antiguos físicos pero a la vez se constata más directamente la realidad de los fenómenos. Esa física tiene unos fundamentos metafísicos muy precisos. Copérnico es el que dará el paso crucial de donde se seguirá toda la revolución en la explicación del universo. Con Kepler y Newton cambia todo el panorama. Fueron ascendiendo de explicación en explicación hasta llegar a una concepción satisfactoria aunque a los positivistas y aristotélicos de la época les pareció inaceptable. Galileo pasó a considerar de manera directa los fenómenos; le parecía absurdo partir de hipótesis o supuestos no demostrables: con la invención del telescopio hizo que los fenómenos se *percibieran* tal como eran. Newton matematizó todas las concepciones y hallazgos de la física moderna. Con las leyes de la inercia y la gravitación (basadas en Kepler) le dio el golpe mortal al aristotelismo, (en cuanto a Copérnico, hay que decir que él volvió al neoplatonismo que ponía la matemática como lo principal en la ciencia). Toda

Capítulo 4

Antecedentes históricos de la pedagogía

1. Platón: una filosofía o una política de la educación.

Vamos a referirnos en la época antigua, especialmente a Platón para discutir el carácter que tienen sus enunciados sobre la educación. Aparentemente es un discurso pedagógico y así se ha tomado por la mayoría de los historiadores de la pedagogía, pero aunque aparece más o menos sistematizado en los diálogos La República y las Leyes, vamos a mostrar que no presenta ni siquiera la autonomía que era lo mínimo que Herbart le exigía en el siglo XIX a la pedagogía para que pudiera constituirse como ciencia. O sea, no podemos decir que sea una pedagogía propiamente dicha, sino una teoría, filosofía o política de la educación que se elabora en el modelo de la filosofía que Platón sistematiza [1]. O más precisamente, la teoría de la educación que elabora Platón se enmarca en su teoría política y ésta a su vez en su sistema filosófico general, el idealismo. La constituye como una reacción frente a la nueva práctica educativa que habían desarrollado los sofistas quienes pretendían llenar las necesidades de saber-hacer político del nuevo grupo con poder económico que surge al lado de la casta aristocrática en Atenas. Esta nueva clase (conformada por comerciantes y metecos) que surge en el siglo V a. C. necesita un tipo de educación que le permita adquirir las virtudes (cualidades, privilegios) que se le exigen para poder competir en la dirección del Estado con la clase o grupo dominante hasta ese momento.

Así pues, la teoría Platónica de la educación es una teoría que se enfrenta al

---

1 Según M. Debesse y G. Mialaret, *Introducción a la Pedagogía*, Barcelona, Oikos-tau, 1972, es Platón el primero que elabora una filosofía de la educación.

ideal educativo sofista y que se elabora en el contexto de un sistema filosófico ya desarrollado. Las categorías de este sistema filosófico sirven para justificar y construir una teoría de la educación que viene a ser una defensa y justificación del sistema educativo tal como había venido funcionando hasta ese momento (el de la aparición de los sofistas) y el rechazo o desautorización ideológica de cualquier otra práctica educativa que pretendiese cambiar las condiciones en que se apoyaba el poder político de dicha casta aristocrática. Estas categorías filosóficas se articulan muy precisa y rigurosamente en una teoría política y ésta en la teoría educativa. Por lo tanto, el sistema filosófico platónico, apoyado en una concepción idealista del conocimiento (la que hay que entender a su vez como la sistematización de la concepción o representación que tiene dicha clase o casta dominante acerca de la realidad) es el código que permite interpretar el discurso platónico sobre la educación.

El sistema educativo griego -al que este discurso se refiere con la función de legitimizarlo o justificarlo- aparece como la forma mediante la cual el Estado griego (ateniense en este caso) puede disponer de los funcionarios que necesita para mantenerse o reproducirse como tal. O sea, contribuye muy marcadamente a la reproducción social de dicha sociedad. Es el medio de socialización de la reproducción de la sociedad según un nivel alcanzado (correspondiente al grado de desarrollo de la producción): así, las relaciones de dominación deben mantenerse mediante el funcionamiento de este sistema educativo.

Analicemos ahora cómo se articulan los elementos constituyentes de esta teoría educativa. (Este análisis es ineludible debido a que esta concepción idealista de la educación que es primero esbozada por Platón, será elaborada posteriormente por Rousseau, Kant y Herbart, y en general, por todos los autores que representan el proceso de la educación como una operación de extracción, entendiendo el objetivo de ésta como el "despertar, alimentar y desenvolver las facultades del hombre" [2], y según Kant: "Con los alumnos se ha de mirar principalmente en esto, no meterles los conocimientos racionales, sino sacarlos de ellos mismos" [3]. Y aún como el mismo Durkheim afirma: "No podemos y no debemos consagrarnos todos a un mismo género de vida: tenemos según nuestras aptitudes, diferentes funciones que cumplir, y uno debe ponerse en armonía con aquella que le incumbe. No todos estamos hechos para reflexionar; se necesitan hombres de sensación y de acción; por el contrario, se necesitan otros que tengan por tarea pensar" [4].

---

2 Platón. *La República*. 425 c. Obras Completas. Madrid. Aguilar, 1966, p. 737.

3 Kant, I. *Sobre Pedagogía*. Madrid, La Lectura, 1911, p. 72.

4 Durkheim, E. *Educación y Sociología*. Madrid, La Lectura, 1935. p. 8.

El objetivo primordial de Platón es elaborar una teoría del Estado, es decir, una teoría política como parte de una filosofía general que fuera a su vez el marco de un sistema de educación: "Construyamos, pues, con el pensamiento un Estado; nuestras necesidades serán evidentemente su base" [5]. El sistema educativo debe estar de tal modo organizado que debe ser el fundamento de una sociedad regida por la justicia, es decir, en que todos los individuos puedan ocupar el puesto que les corresponde según sus aptitudes naturales, según las disposiciones o capacidades con que la naturaleza dotó a cada uno. Es un proyecto de regeneración educativa -frente a la forma como se estaba degenerando o llegando a una situación de corrupción el que había sido el ideal educativo griego- en el que debe apoyarse el ejercicio o función *justa* del Estado, es decir, que correspondiera a lo que el, Platón, como miembro de la casta dominante, se representaba o consideraba el único funcionamiento válido y correcto del Estado: el que garantizaba y mantenía su poder político o dominación en una situación social dada: la sociedad griega, o sea la ciudad-Estado del siglo V a. C.

Elabora dicho proyecto en su intento de responder a las preguntas: cómo se puede lograr dicha situación de *justicia* absoluta que consideraba como la base de la vida social; acerca de cómo los filósofos pueden trazar la dirección de la sociedad y cómo el conocimiento podría ser la base de una nueva estructura social. Por eso, la conclusión a que llegamos en la interpretación de esta teoría educativa es que la educación está totalmente sometida a la política y recíprocamente, la práctica política está fundamentalmente contenida y exigida en la educación. "El Estado mejor organizado es aquél en que todos los individuos que lo conforman convergen para lograr el fin político: *la justicia*, según sus diversas aptitudes o disposiciones naturales", es decir, según sus diferencias naturales, ocupando su respectivo puesto en el orden social. Porque "...ninguno de nosotros nace con la misma disposición natural, sino que difiere ya de los demás desde el momento en que viene al mundo predispuesto para una ocupación determinada" [6].

La división social del trabajo que constituye propiamente la sociedad, está determinada por la naturaleza, es decir, es una característica natural con la que ya hay que contar definitivamente sin intentar cambiarla. Esta es una división dicotómica; magistrados-guerreros (guardianes del Estado) / artesanos, campesinos, (oficios manuales). Entonces, el problema que se plantea es cómo

5 Platón. *La República*. 360 a.
6 *Ibid., p. 13*

Capítulo 5

Constitución de la pedagogía como ciencia

1. Cómo surge y se constituye históricamente el discurso pedagógico

En una reflexión sobre el carácter científico de la pedagogía hay que tener en cuenta lo que ya advertía Herbart en el sentido de que ésta "... vuelva con la mayor precisión posible a sus conceptos autónomos y cultive más un pensar autóctono..., de modo que se constituya en centro de un circulo de investigación" [1]. De ésto se deriva la importancia del enfoque histórico en el estudio de la estructura sistemática de la pedagogía:

> "El *recurso a la historia* de la ciencia es imprescindible para efectuar un balance actualizado de los datos del conocimiento científico acerca de los problemas de la educación... Sería preciso también llevar a cabo un análisis de las líneas de investigación dominantes en el panorama actual de las ciencias de la educación, a fin de detectar los modelos formales y metodológicos que las informan" [2].

La pedagogía es una ciencia social, no puede, pues, proceder sólo especulativamente, sino que debe operar empíricamente: debe describirse la educación como *una realidad dada*, como *hecho*. Por lo tanto, como los hechos sociales son fundamentalmente históricos, entonces su investigación empírica

---

1. Herbart, J. F. *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid, La lectura, 1935, p. 28.
2. Escolano, A. *Las ciencias de la educación*, Quintanilla editor. *Educación y epistemología*. Salamanca, Sígueme, 1978, p. 16.

debe extenderse al campo histórico [3]. En este sentido señala también Durkheim que "cuando se estudia históricamente la manera como se han formado y desarrollado los sistemas de educación, se ve que ellos dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si se les separa de todas esas causas históricas, se vuelven incomprensibles" [4]. Por consiguiente, podemos afirmar que "comprendemos lo que es propiamente la educación -si no queremos inmovilizarnos en la vivencia personal, en todo caso restringida- únicamente mediante el análisis sistemático de la historia. En este contexto histórico resalta cada vez más claramente el sentido del quehacer educativo" [5].

Así pues, se parte de la constatación de que la educación por su misma esencia comparte o participa del carácter histórico del hombre -entendido en su ser social, es decir, en relación con los otros hombres, en el seno de una formación social-. O sea, la práctica educativa está determinada históricamente: toda acción educativa como parte de dicha práctica o elemento, se desarrolla o acontece en el contexto histórico de la formación social, o sea, está ya determinada por su pasado histórico, por factores históricos. Pero eso dice Durkheim que "... aunque sólo fuera para constituir la noción preliminar de educación, para determinar la cosa que denominamos así, la observación histórica aparece como indispensable. Para definir la educación, debemos, pues, considerar los sistemas educativos que existen o han existido, compararlos, separar entre sus caracteres los que le son comunes" [6].

El análisis pedagógico debe tener en cuenta este entrecruzamiento de la educación con el acontecer histórico social: hay que estudiar la pedagogía como una disciplina que intenta constituirse como ciencia en la medida en que trata de captar o aprehender el fenómeno complejo de la educación (sobre todo en una investigación empírica sobre la base de la experiencia). Pero no se trata de lograr un simple y mero saber erudito (un conjunto de datos históricos del pasado sobre la educación como los que se pueden encontrar en un manual de la historia de la educación) sino como señala F. Nicolin:

---

3 Willmann, O. Citado por F. Nicolin. *Historia de la Pedagogía* en Speck, J. y G. Wehle. *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Barcelona, Herder 1981 p.p. 352.

4 Durkheim, E. *Educación y sociología*. Madrid, La Lectura, 1935, p. 11.

5 Nohl, H. citado por F. Nicolin. Op. cit. p. 355.

6 Durkheim, E. Op. cit., pp. 12-13.

> "La cuestión teorética fundamental de la pedagogía, a saber, qué es en sustancia la educación y qué clase de exigencias formula a los que en ella se ocupan, recibe una orientación hacia lo histórico primariamente por el hecho de que la exploración del campo educacional actual, y de los quehaceres en él implicados, se ve una y otra vez inducida a informarse sobre las precedentes constelaciones de condiciones históricas, y sobre las fuerzas operantes que han llegado a la actual situación pedagógica, en las que al mismo tiempo se manifiestan tendencias de futuro (deseables o necesarias de corrección crítica). Así, la consideración histórica es la que rectifica las perspectivas restringentes propias de la consideración sistemática abstracta; ella libera las formas actuales de la educación del aislamiento consistente en la mera toma de datos y las restituye al contexto operante de pasado y futuro "[7].

El acudir a la investigación histórica en el intento de dar cuenta del status científico de la pedagogía es necesario y fundamental, porque además de analizar y explorar los contenidos teoréticos,

> "...incumbe a la historia exponer la evolución del pensamiento pedagógico mismo como un proceso de creciente independización, diferenciación y elevación del nivel de reflexión, que partiendo de la sabiduría educacional extracientífica y del material de pensamiento pedagógico contenido en los mitos, en las canciones y en la poesía, y pasando por el saber pedagógico encerrado en los esbozos filosóficos de interpretación de la existencia y en los sistemas de doctrina teológica, desemboque en teorías pedagógicas perfiladas y autónomas y, finalmente en la concepción y estructuración de la ciencia de la educación" [8]

Según lo anterior, la referencia a la historia no es con objeto de acumular un saber ajeno y sin relación con la situación actual de la práctica educativa, ni es la tendencia de tomar ingenuamente la tradición como norma de acción para el fututo, porque es evidente que actualmente el discurso pedagógico, constituido con un status científico más o menos establecido que se puede identificar, se ha ido conformando poco a poco hasta adquirir su carácter específico al lado de otros discursos científicos. Así pues, la investigación histórico-pedagógica no es intrínseca a la pedagogía, sino que le aporta elementos específicos "para la constitución de su objeto (o de su campo de objetos) y, consiguientemente, para la fundamentación de su trabajo ulterior" [9].

---

7 Nicolin, F. Op. cit., p. 358.
8 Nicolin, F. Op. cit., p. 363.
9 Idem.

En este sentido, desde los primeros momentos de su constitución, la pedagogía presenta y plantea problemas que actualmente, por disponerse de mejores recursos metodológicos, se pueden enfrentar e intentar resolver eficientemente.

Por lo tanto podemos plantear que:

> "La pedagogía en este contexto reubica críticamente los procesos de experimentación y de comprensión de la tradición a través de una reflexión sobre la historia de las ideas pedagógicas, entendidas como expresiones de totalidades sociales, tendiendo a encontrar las contradicciones que se plantean al interior de los saberes sociales y pedagógicos; interpretándolos para generar procesos de cambio en los modos de transmisión y apropiación de dichos saberes, (...) los, desarrollos investigativos al interior de esta perspectiva pedagógica no se restringirán a la sola búsqueda de causalidades o comprensiones de los hechos, sino que intentará una interpretación reflexiva de las mediaciones y contradicciones que surgen en la práctica pedagógica como un proceso histórico-cultural" [10].

En la constitución actual de la pedagogía encontramos cómo han evolucionado, históricamente los intentos de solución (teóricos, racionales o empíricos) de los problemas que la práctica pedagógica se ha ido planteando desde que ésta surge distintamente al lado de las otras prácticas sociales más o menos institucionalizadas en la modernidad. No es éste el lugar para desarrollar o exponer todas las controversias que se han desatado en estas tentativas de resolución de tales cuestiones planteadas. Sólo pretendemos destacar los elementos más importantes en este proceso de constitución teórica de la pedagogía tal como se pueden identificar desde el momento en que aparece un discurso que pueda a su vez distinguirse como pedagógico. "Todos saben, concluye R. Fornaca, que desde Rousseau y Kant se divide un filón histórico-educativo y pedagógico que encontrará respuestas en los siglos XIX y XX y que propondrá la cuestión esencial de la relación entre autoridad y libertad no sólo en la educación sino también en la historia de la pedagogía. Sería muy larga la lista de los escritos y de las obras dedicadas a este problema; algunas veces el análisis es estrechamente filosófico y también metafísico, otras, el examen se hace más puntual en el sentido de determinar no sólo los acentos autoritarios presentes en las doctrinas sino sobre todo las componentes sociales, políticas, económicas, institucionales y culturales que lo apoyan y lo motivan" [11].

---

10 Tezanos, A. de Op. cit., pp. 28-9.

11 Fornaca, R. *La investigación histórico-pedagógica.* Barcelona. Oikos-Tau 1978, p. 52 (En este aspecto el autor citado se apoya en la obra de L. Boghi: *Educacione autoritá nel' Italia moderna*)

En esta forma, hay que entender por qué en comparación con otros discursos científicos, el pedagógico se ha formado relativamente tarde, apoyándose en teorías específicas más o menos ya constituidas de ciertas ciencias sociales, como la psicología o la sociología (o aún la economía). Así se puede establecer que aunque en el siglo XVII se desarrollan ciertos sistemas pedagógicos (Ratke, Comenio), sólo en el siglo XIX, como consecuencia en parte de la revolución surgida en la filosofía y de la división de ésta en las diversas ciencias particulares, se plantea la cuestión sobre cómo podría la pedagogía, en términos de Herbart, "reflexionar sobre sus conceptos autóctonos y cultivar más un pensar autónomo" [12].

En estos primeros esbozos teóricos de la pedagogía se trataba de pensar la práctica educativa bajo determinadas condiciones políticas que intentaban modificarla, como en Rousseau y Pestalozzi, o se entendía la pedagogía como parte de un sistema filosófico en el que debía encontrar su fundamento (como en el caso del mismo Herbart). También se planteó en estos inicios, la cuestión de si debía la pedagogía apoyarse en la experiencia -en ese momento de desarrollo de la ciencia denominado *positivismo* en el que la experiencia era el criterio de todo lo que debía ser aceptado como científico- si pretendía conseguir un saber científico demostrable y postular las reglas educativas válidas y practicables; o, si por el contrario, se ha de construir a partir de un principio supremo, que exprese un saber de convicción y pueda prescribir una normatividad a la tarea educacional" [13].

En esta perspectiva, Durkheim señala la necesidad de no separar la historia de la Pedagogía de la historia de la enseñanza en el contexto de una cultura pedagógica porque "solamente la historia de la enseñanza y de la pedagogía permite determinar los fines que la educación debe perseguir en cada instante de su tiempo" [14]. Hay que tener en cuenta además, que las concepciones pedagógicas están retrasadas con respecto a los cambios sociales (políticos, económicos y culturales)* lo que implica que hay una disociación y un desfase entre fenómenos sociales y fenómenos educativos. Esta constatación lleva a Durkheim a concluir que por lo tanto, la sociología (por su referencia a situaciones históricas concretas) es una confrontación y apoyo a la investigación histórico-pedagógica. Por lo tanto hay que tratar de establecer correctamente cómo los sistemas de poder condicionan los sistemas educativos y en particular, cómo es

12 Herbart, J. F. Op. cit., p. 28.
13 Bokelmann, H. *Pedagogía*, en Speck, J. y G. Wehle. Op. Cit. p. 596.
14 Durkheim, E. Op. cit., p. 79.
* lo mismo que con respecto a los avances de la ciencia y la tecnología.

la relación que hay entre la formación social y el discurso pedagógico, para poder tener un criterio de análisis en los diversos casos. Así pues, "cuando las necesidades funcionales de un sistema de poder entran en abierta contradicción con las estructuras educativas existentes, se inicia un período de laborioso replanteamiento y problematización de los fines y de los métodos tradicionales de educación. Cada nuevo estadio de la formación general de base está condicionado por nuevas necesidades de la producción y reproducción de la sociedad correspondiente" [15].

Destaquemos como uno de los enfoques más importantes empleados en el estudio histórico de los discursos o teorías pedagógicas, el método arqueológico de M. Foucault: "la arqueología pone también de manifiesto unas relaciones entre las formaciones discursivas y unos dominios no discursivos (instituciones, acontecimientos políticos, prácticas y procesos económicos)... intenta determinar cómo las reglas de formación de que depende -y que caracterizan la positividad a que pertenece- pueden estar ligadas a sistemas no discursivos: trata de definir unas formas específicas de articulación" [16].

Con respecto a la investigación histórico-pedagógica es necesario señalar, por lo menos, siguiendo a Fornaca, los problemas básicos que hay que afrontar: así, con respecto a los "tiempos y modalidades de estratificación histórico-pedagógica", manifiesta que:

> "Los aspectos sincrónicos y diacrónicos de la historia de la pedagogía se interfieren hasta tal punto que es muy difícil traducir de forma adecuada la presencia y la incidencia de autores, corrientes, libros, experiencias, ideas. Puede decirse lo mismo de la estratificación pedagógica y de los relativos módulos de reconstrucción. Por estratificación pedagógica se puede entender: tanto la sedimentación sucesiva de los problemas, de las soluciones, de las teorías; tanto la superposición, la integración, el enriquecimiento de temáticas, instancias metodológicas, como también, la presencia contemporánea de corrientes, direcciones, de modelos pedagógicos que, de hecho, tienen una posibilidad de espacio muy distinta, hasta disponer según una diferenciación casi jeráquica de papeles, de influencias y de controles... Individualizar, diferenciar, poner a la luz un estrato pedagógico es un deber específico de la investigación histórico-pedagógica que no puede asumir ciertamente en su globalidad datos, hechos,

15 Negt, O. *Conciencia obrera en la sociedad tecnológica*, cit. por R. Fornaca. Op. cit., p. 100.
16 Foucault, M. *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1970. p. 272.

ideas, que en ésta o en aquella sedimentación social y cultural han encontrado su sitio" [17]

Con respecto a la posibilidad operativa diferente de los modelos pedagógicos advierte el mismo Fornaca que:

"... en cada período histórico, y naturalmente según la articulación de la sociedad especialmente bajo el aspecto social, económico, productivo, político, cultural, se verifica la presencia de ideologías, de racionalizaciones, de praxis pedagógicas muy diferenciadas y además en posición hegemónica o subalterna. La estratificación viene por diversos motivos:

1. Distribución de las clases, de los grupos, de los estratos sociales, gozando cada uno de un particular tipo de ideología pedagógica;
2. Función hegemónica que asumen algunas ideologías pedagógicas correspondientes a la existencia de clases; grupos sociales e instituciones también hegemónicas;
3. Papel preeminente que asume la pedagogía académica, filosófica, científica, metafísica, religiosa, respecto a pedagogías y modelos educativos intuitivos, menos orgánicos, en grado de no competir a nivel de justificación teórica científica;
4. Características diversas que presentan la investigación, la experimentación, la producción pedagógica en relación a las situaciones de los grupos" [18].

Y en lo que se refiere al análisis del lenguaje pedagógico concluye que:

"... Aclarar el lenguaje pedagógico significa comprender la trama de las relaciones en que está fundado...

El carácter operativo de mucha pedagogía, o más bien definitorio e hipotético, demuestra que la misma estructura lingüística y lógica revela las dispares posturas que la pedagogía puede asumir; pedagogía como definición de la realidad, de los fenómenos, pedagogía como descripción de situaciones, pedagogía como postulación de valores, de principios a realizar, pedagogía como demanda de consenso, pedagogía como aparato ideológico y burocrático. Puede encontrarse una pedagogía construida en gran parte sobre definiciones, sobre descripciones, sobre *debe* y *deberá*. Con frecuencia cada pedagogía tiene su propia tabulación...

17 Fornaca, R. Op. cit., pp. 130-131.

18 Ibid., p. 131.

> De cada pedagogía, de cada modelo educativo... es necesario conocer la trama lógica con base en la cual están construidos, porque de otra manera no pueden comprenderse los movimientos...; de cada pedagogía es necesario conocer el por qué, el cómo, cuándo, dónde con qué instrumentos y por quién ha sido construida, teniendo en cuenta naturalmente especificar las coordenadas históricas" [19].

Así pues, en la experiencia y en el pensamiento de muchos pedagogos, la pedagogía adquiere el carácter de disciplina teórica y metodológica, y se discute su lugar en el contexto de las ciencias como una ciencia aplicada, la que mediante un conjunto interdisciplinario opera para la resolución de sus problemas específicos apoyándose en una serie de disciplinas a medida que éstas van constituyéndose. De este modo se puede afirmar que la "pedagogía no es solamente un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de explicación es el discurso" [20].

Más que un análisis pormenorizado o erudito del contenido y consecuencias del método que empleó cada pedagogo es necesario establecer las líneas metodológicas de la pedagogía lo mismo que procurar delimitar y especificar el objeto preciso de conocimiento al que se refiere y con que trabaja, a la vez que su status científico.

2. El estatuto epistemológico de la pedagogía

2.1 El objeto propio de la pedagogía

Hay que cuestionarse sobre el objeto propio de la pedagogía. Este es el tema central de nuestra reflexión epistemológica: tarea que tiene que ver con la constitución teórica de las ciencias y con la relación que éstas guardan entre sí dentro de un campo de saber específico (o *episteme* según Foucault). El problema específico de la epistemología con respecto a la pedagogía radica en descubrir y en definir su objeto.

En el contexto de esta reflexión con respecto a las ciencias, hay que pensar las relaciones que surgen actualmente y que intentan definirse en esta

19 Ibid., p. 83.

20 Zuluaga, O. L. *Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana en el siglo XIX*. Mimeo. U. de Antioquia. Medellín. 1979, p. 6.

problemática: las relaciones entre epistemología, pedagogía y ciencias de la educación. La filosofía debe desempeñar una función de reflexión sobre los resultados y métodos de las ciencias de la educación y de las ciencias humanas relacionadas con ellas, y evidentemente, en particular, de la pedagogía, considerada ésta como la principal de dichas *ciencias de la educación* expresión empleada en especial por los autores franceses al referirse a todas las ciencias o (disciplinas) que aluden o tratan con la realidad compleja de la educación, desde la sociología de la educación hasta la economía de la educación, por ejemplo. En este sentido se afirma que " la situación actual de las ciencias de la educación exige replanteamientos epistemológicos, tanto por el incremento de los datos científicos capitalizados en el sector, como por las múltiples relaciones disciplinarias establecidas en la investigación" [21].

Lo anterior se entiende claramente si se tiene en cuenta que la epistemología fundamentalmente es un pensar filosófico: o sea, que pensar sobre el carácter científico de la pedagogía es realizar una tarea que es hoy sumamente urgente por la situación que ella reviste y por el status que trata de conquistar y/o mantener frente a las demás ciencias ya constituidas o en el proyecto de serlo. Mencionemos las tareas o cometidos que se le asignan actualmente a la filosofía en este sentido:

> "a)... la filosofía debe desempeñar una función de reflexión epistemológica sobre los resultados y métodos de las ciencias de la educación y de las ciencias humanas con ellas relacionadas. A este respecto, la filosofía es solicitada como saber estructurador y totalizador, cuya finalidad es poner orden y coherencia entre los datos de las ciencias positivas especializadas...
> b) ... la aportación lógica y metodológica en relación con los diseños y procesos de la investigación educativa.
> c)... el análisis lingüístico, vinculado a la llamada filosofía analítica, se ha destacado como una corriente filosófica en educación... se centra en el análisis de los conceptos y del lenguaje empleados en educación.
> d)... la filosofía... puede contribuir a formular una teoría de la educación e incluso definir las finalidades..." [22].

Esta situación que presenta hoy la pedagogía se puede caracterizar como un estado de *crisis*, ya que ésta pretende funcionar como una ciencia aplicada,

---

21 Escolano, A. Op. cit., p. 16.
22 Ibid, p. 25.

operacionalizando diversos elementos que le aportan las ciencias humanas, pero sin que exista una identidad o correspondencia metodológica entre éstas y sobre todo, sin volver, en una tarea reflexiva y fundamentadora, a sus propios principios y operaciones intelectuales y racionales que se ven realizadas en sus resultados. Es decir, la práctica pedagógica entra en una etapa de crisis porque se ha olvidado de construir al mismo tiempo su fundamentación teórica la que debe sustentarse a su vez en una reflexión histórica sobre sus implicaciones con otras ciencias y con el discurso filosófico, de donde surgió inicialmente como reflexión sobre un objeto específico, el proceso educativo.

El análisis epistemológico debe enfrentar precisamente esta condición de crisis como un reto o un desafío en el momento presente en que se intenta definir su status teórico y reivindicar su lugar en el conjunto de las *ciencias de la educación*. Es importante a este respecto tener en cuenta los distintos tipos de saberes que encontramos en estas últimas [23].

El *saber técnico* de la educación: cuando se conoce el arte de educar, el modo de efectuar o ejercer la educación, lo que implica una metodología de la enseñanza, una forma de organización. Se entiende como la aplicación de un saber científico: sería el aspecto eficiente o actuante de la práctica pedagógica. Corresponde, pues, al concepto de *saber pedagógico*. Pero aún así, lo que interesa en este saber técnico, no es tanto saber, o sea, desarrollar un conocimiento, como hacer, realizar y operar un proceso siguiendo ciertos procedimientos para obtener unos determinados resultados.

Este saber técnico sobre educación es la *didáctica*, actualmente, la *tecnología educativa*. Según J. Puig, "... en el mismo proceso pedagógico, la técnica está en una posición subordinada. Ello implica, en particular, que el *método técnico* o sea el modo de utilización, no constituye todo el proceso pedagógico, ni siquiera lo determina esencialmente" [24].

El *saber científico*, sobre educación: "es un conocimiento metódico, sistematizado y unificado, que comprende y explica los fenómenos observables (en la realidad educativa)... es independiente del filosófico desde mediados

---

23 C. F. Fermoso Estebanez, P. *Teoría de la educación*. México. Trillas. 1981. p. 98.

24 Puig, J. *Proyecto de reforma académica de los programas de licenciatura en educación*. Mimeo. Universidad de Antioquia, 1978, p. 19.

del siglo XIX cuando surgieron saberes científicos puros, separados del saber filosófico sobre el mismo objeto" [25].

Este saber científico es propiamente la pedagogía, que alcanza su nivel científico cuando sistematiza los conocimientos sobre el fenómeno educativo, cuando emplea el método científico de investigación con el objetivo de describir, comprender y en última instancia explicar dicho fenómeno. Y a la vez reunir todos los elementos conducentes al ejercicio de una verdadera praxis pedagógica.

Así pues, se plantea que la Pedagogía puede hacer valer su status científico y lo acertado de su pretensión en tanto que ciencia social, pero en la medida en que se apoye en el fundamento que le aportan ciertas ciencias humanas y sociales básicas: la psicología, la sociología, la lingüística..., lo que no implica que tenga que reducirse a estas ciencias básicas y que pierda su autonomía epistemológica por ello. Además hay que destacar que "...no se fundamenta la pedagogía en determinados saberes actuales, sino en las nuevas conclusiones que esas disciplinas vayan ofreciendo como más ciertas y válidas. No se fundamenta la pedagogía en conocimientos concretos, sino en clases de saber, en disciplinas científicas, marginando así, los obstáculos, cada día mayores originados del cambio y la persistencia, de la evolución y la validez general". [26]

Ahora bien, antes del surgimiento de estas ciencias humanas en que se sustenta la pedagogía, es decir, antes del siglo XIX, ésta sólo cuenta con la fundamentación filosófica. Por eso hay que constatar "... la estrecha vinculación histórica entre filosofía y pedagogía -la pedagogía se constituye como ciencia formal al amparo de los saberes filosóficos- y la tendencia actual de desvinculación de esta tutela por parte de las ciencias de la educación, que han iniciado un decidido proceso hacia la positividad" [27].

Lo anterior nos exige estudiar la pluralidad y situación específica que presentan las ciencias de la educación destacando los cambios que se han producido recientemente debidos a la misma transformación y diferenciación que se registra en la pedagogía y a las relaciones con otras ciencias y disciplinas anteriores a ésta, cambios que responden, a su vez, a modificaciones radicales

25 Fermoso Estebanez, P. Op., cit., p. 99.
26 Ibid., p. 110.
27 Escolano, A. Op. cit., p. 24.

en los contenidos, estructuras, métodos y objetivos de los distintos estudios que se vienen realizando sobre educación. Podemos mencionar algunas modalidades del carácter interdisciplinar en el campo de las ciencias de la educación:

> "a) En función de los objetivos. Las disciplinas que versan sobre el mismo objeto pueden cooperar o fusionarse. En educación, muchos campos de estudio exigen concurrencias disciplinarias. Así, sobre el proceso educativo pueden coincidir investigaciones psicológicas, didácticas y organizativas; en torno al conocimiento de los efectos de la educación formal pueden cooperar los estudios históricos, sociológicos, económicos y didácticos.
> b) Desde el punto de vista de la metodología y de los instrumentos de análisis.
> c) En relación con las aplicaciones prácticas... como la práctica de la innovación educativa, de la planificación escolar o de la solución de problemas didácticos...
> d) Por el nivel de integración teórica se pueden emplear categorías científicas polivalentes. Los conceptos de estructura, sistema y modelo, por ejemplo, pueden permitir planteamientos interdisciplinares, integrando datos de la lingüística, antropología, cultural, lógica, cibernética, etc..
> e) Por las contingencias históricas. Algunas circunstancias, como un cambio político, una reforma general de la educación o una crisis económica, promueven y reclaman contactos entre disciplinas diversas, que no se suscitan en situaciones más estacionarias". [28].

Mientras reduzcamos el proceso pedagógico a una práctica de *transmisión de conocimientos*, es decir, si sólo lo consideramos exclusivamente con el criterio del modelo transmisionista (de comunicación o información) habrá, que enfrentarlo y separarlo del proceso de *investigación* científica e incluso no tendrá sentido siquiera plantear su status epistemológico. En esta línea se mueven los que rechazan la pedagogía como pretendida disciplina científica. Es la tesis que encontramos, por ejemplo, en una reciente ponencia sobre *reforma académica de los programas de licenciatura en educación*: "La transmisión de un conocimiento, hemos dicho, no se deriva del concepto de saber que integra, en particular, las condiciones y formas técnicas e institucionales de la transmisión, así como los efectos sociales y políticos de la misma. No, el proceso pedagógico no es mera réplica del proceso científico,

---

28 Ibid., pp. 23-24.

ni su estructura está en una simple relación de homología con la de este último. No obstante el método pedagógico está en alguna manera y medida, determinado por el método científico" [29]. *Sin embargo, la última afirmación de la anterior cita parece indicar o presuponer que existen unas relaciones de* determinación *en alguna medida y forma*, entre los dos procesos, relaciones que aún no estarían suficientemente aclaradas o no sería necesario estudiar dado el carácter precario, subordinado y meramente instrumental que tiene el proceso pedagógico.

Esta nueva actitud *positivista* que enfrenta la ciencia a todo aquello que se pretende no participa de lo que ella es, no sólo rechaza, entonces, el proceso pedagógico como diferente del proceso científico, sino que les niega el carácter científico a las *disciplinas docentes*, las que sólo se aceptarían o se mantendrían en el campo del saber por su condición instrumental o índole transmisionista. En esta forma se sostiene que:

> "Las disciplinas docentes, en su mayoría, y en rigor de verdad, no son disciplinas científicas; *o bien son formaciones teóricas, que funcionan* ideológicamente o bien están constituidas como saberes instrumentales que expresan una racionalidad técnica, y donde se realizan en alguna medida algunas disciplinas científicas. En tanto que instrumentales y necesarias se fundamentan estos saberes en el principio de que la *transmisión* de una ciencia -o de cualquier otra disciplina- no se deriva del concepto de ciencia (de la disciplina en cuestión), ni del de su historia; o sea que el método de esta *transmisión* no coincide con el método científico, ni se *abstrae del proceso histórico de la ciencia o disciplina considerada. Es otro en esencia, aunque exista una relación necesaria entre él y ese método científico y ese proceso histórico* [30].

Frente al problema propuesto con respecto al debatido carácter científico del proceso pedagógico podemos decir que es necesario plantear la cuestión en el contexto del tratamiento que en este trabajo se ha hecho del asunto. Es necesario, pues, distinguir el proceso de investigación científica de la realidad del proceso de exposición y del proceso de formación de la misma realidad. Podemos mencionar a este respecto lo que discutíamos en otro trabajo anterior:

---

29 Puig., J. Op. cit., p. 17.
30 Ibid., p. 5.

> "(...) Precisamente de la confusión de estos tres procesos es de donde surgen históricamente tanto el idealismo (de tipo hegeliano) y el empirismo como posiciones unilaterales (...) cada uno de estos tres procesos tiene su método (...) El proceso de investigación de la realidad corresponde al proceso de formación de la misma realidad y está determinado dialécticamente en su constitución por éste. La realidad es el producto de un proceso histórico concreto y necesario con una estructura determinada. La realidad se da estructurada, conformando una totalidad cuya unidad es dialéctica, es decir, basada en la relación contradictoria de sus elementos componentes. Estos se articulan contradictoriamente pero de tal forma que su contradicción fundamental -lo que explica en última instancia el funcionamiento real- está oculta (...)" [31].

Debemos tener en cuenta esta distinción metodológica si pretendemos dar cuenta del carácter epistemológico de la pedagogía. Por lo tanto, hay que distinguir el proceso pedagógico (o la práctica pedagógica) del discurso o formación discursiva pedagógica, es decir, de la pedagogía propiamente dicha. En otras palabras, hay que constatar dos niveles: el de los hechos, de la realidad (la práctica, o según otros, la *praxis* educativa) y el de las ideas (las diversas teorías o concepciones pedagógicas que se desarrollan desde un nivel ideológico representativo hasta -lo que se discute precisamente ahora- un nivel científico).

Así pues, es evidente, que hay que distinguir como dos procesos diferentes, el proceso de investigación científica y el proceso pedagógico, pero esto no implica que le tengamos que negar el carácter científico definitivamente al discurso pedagógico. Observemos que esta cientificidad tiene diversas modalidades o *umbrales*, como señala Foucault:

> "A propósito de una formación discursiva, se pueden describir varias emergencias distintas. Al momento a partir del cual una práctica discursiva se individualiza y adquiere su autonomía, al momento, por consiguiente, en que se encuentra actuando un único sistema de formación de los enunciados, o también al momento en que ese sistema se transforma, podrá llamársele *umbral de positividad*. Cuando en el juego de una formación discursiva, un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce,

---

31 Bedoya, J. I. *Constitución teórica del método científico*. Mimeo. Universidad de Antioquia, s/f, pp. 5-6.

> con respecto del saber, una función dominante (de modelo, de critica o de verificación), se dirá que la formación discursiva franquea un *umbral de epistemologización*. Cuando la figura epistemológica así dibujada obedece a cierto número de criterios formales, cuando sus enunciados no responden solamente a reglas arqueológicas de formación, sino además a ciertas leyes de construcción de las proposiciones, se dirá que ha franqueado un *umbral de cientificidad*. En fin, cuando ese discurso científico a su vez pueda definir los axiomas que le son necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que son para él legítimas y las transformaciones que acepta, cuando pueda así desplegar, a partir de sí mismo, el edificio formal que constituye, se dirá que ha franqueado el *umbral de la formalización*" [32].

Tengamos en cuenta, pues que una ciencia en su constitución pasa por diversas fases de desarrollo hasta llegar a un momento en que adquiere definitivamente su status científico ya que "(...) las ciencias aparecen en el elemento de una formación discursiva y sobre un fondo de saber" [33].

Podemos advertir que la formación discursiva identificada como pedagogía ha surgido ya positivamente y *funciona en el elemento del saber* y ha franqueado, por lo tanto el umbral de la positividad y a medida que identifica su objeto y opera con criterios de la investigación científica se acerca, situádose en el umbral de la epistemologización, pero hay que señalar que "(...) cada formación discursiva no pasa sucesivamente por esos diferentes umbrales como por los estadios naturales de una maduración biológica" [34].

Aclarada ya la forma como se va a discutir el problema del estatuto epistemológico de la pedagogía podemos explicar algunos supuestos implicados en su exposición y en su planteamiento:

> "a) Plantear este problema general supone (...) que existe un fenómeno (un proceso en este caso) al que denominamos educación.
> b) (...) Este fenómeno o proceso es eminentemente humano.
> c) (...) El proceso de la educación es un proceso práctico en el sentido de que hay que entenderlo como proceso que no sólo es humano por lo que se

32 Foucault, M. Op. cit., pp. 313-314.
33 Ibid., p. 309.
34 Ibid., p. 315.

> refiere a su soporte, sino también por cuanto requiere la intervención consciente de agentes humanos que actúan con vistas a la consecución de determinados objetivos.
> d) (...) Resulta deseable que las teorizaciones con las que intentemos comprender, explicar e intervenir en el proceso educativo sean teorizaciones científicas (...).
> e) En modo alguno está claro que este deseo nuestro respecto a la cientificidad de la teorización pedagógica se cumpla, e incluso quizá no esté ni siquiera claro que pueda cumplirse" [35].

Para el epistemólogo de profesión (como Bachelard) la pedagogía no podría acceder nunca a nivel de ciencia porque siempre cumple una función o se limita a ser una actividad: la transmisión del conocimiento científico (que se considera completamente opuesta a la que definiría esencialmente a la ciencia). Pero aquí advertimos, como lo veíamos antes, que se trata de una confusión entre la pedagogía como práctica, la práctica pedagógica que incluiría el proceso pedagógico y las condiciones del marco histórico-social en que se desarrolla y la pedagogía como discurso o teoría o disciplina cuyo objetivo sería aquella práctica pedagógica o como sostienen otros, el fenómeno o el hecho educativo en su complejidad.

En este sentido se pueden entender las afirmaciones de los epistemólogos cuando le niegan este carácter de ciencia a dicha práctica pedagógica, la que por ejemplo, según Foucault sería sólo una *práctica no discursiva* similar a la práctica política o a la misma práctica económica en una formación social. Este *campo* de prácticas no discursivas es estudiado en relación con la función que ejercen los discursos en él. Así, cuando Foucault se refiere a las *elecciones teóricas o formación de las estrategias* señala que dicha instancia tiene que ver con *el régimen y los procesos de apropiación del discurso*, [36] que encontramos en una sociedad determinada. De lo anterior se desprende la necesidad de descubrir las relaciones que existen entre la pedagogía como práctica (o *dominio*) no discursiva y las formaciones discursivas.

> "La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite

35 Quintanilla, M. *El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación.* Quintanilla editor, op., cit. p. 92.

36 Foucault, . M. Op. cit., p. 111.

> y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las posiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la relación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican". "¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una apropiación del discurso con sus poderes y saberes?" [37].

Se entiende, entonces, que la práctica pedagógica no reflexiona por sí misma, directa o inmediatamente, en el sentido de que no sabe o no puede volverse críticamente sobre sí misma como función que habría que exigirle a dicha práctica para que fuera eficaz, es decir, para que pudiera conseguir eficiente o directamente su objetivo como dicha práctica específica. Es decir, al mismo tiempo que se ejerce o se realiza dicha práctica pedagógica no se produce la pedagogía como formación discursiva o teoría o reflexión sobre ella, como condición ineludible de su ejercicio.

Esto lo podemos comprobar en la actividad cotidiana del maestro: él es agente en el contexto de un aparato, de una institución de la que ha recibido reglamentariamente "el derecho de hablar, competencia para comprender, acceso lícito e inmediato al corpus de los enunciados fomulados ya" [38] que pone en ejecución un conjunto de reglas, operaciones, etc., para la transmisión de unos determinados contenidos científicos e ideológicos, o sea, de unos discursos, pero *sin tener conciencia* de las implicaciones ocultas o la estructura de relaciones que se ponen en juego en el proceso que él realiza.

Es algo similar a la diferenciación que advertimos entre lingüística y el acto del habla (uso que un individuo hace de la lengua, entendida ésta como un sistema de signos del que dispone una sociedad determinada): el individuo que habla para comunicarse no es consciente o no reflexiona inmediatamente o simultáneamente en el complejo de reglas estructurales -a nivel sincrónico o diacrónico- que entran en juego en el proceso del lenguaje. El conocimiento de dichas relaciones estructurales no es necesario o condición inexcusable para que él pueda hacer uso de la lengua, para que se dé un hecho lingüístico.

---

37 Foucault, M. *El orden del discurso*. Barcelona. Tusquets. 1973, pp. 37-8

38 Foucault, M. *La arqueología del saber*. p. 112.

El estudio científico de ésta es asignado a la lingüística, la que surge y se constituye como ciencia precisamente cuando descubre tematiza y reflexiona críticamente este objeto, el que antes era abordado, sin ser explicado, por la filosofía y luego por la sicología y aún por alguna otra disciplina o ciencia humana.

De la misma manera, la pedagogía, pero ya considerada como formación discursiva, como disciplina o conjunto de discursos que van adquiriendo carácter de ciencia va constituyéndose en el seno del saber, cuando logra descubrir y definir su objeto específico, es decir, cuando reflexiona sobre dicha práctica pedagógica, aunque ésta había venido realizándose desde que ha existido educación o el proceso al que ella se refiere, pero sin volverse sobre sí misma para pensar sus principios y su mismo funcionamiento debido a que este mismo funcionamiento no necesita por naturaleza, no exige ineludiblemente, dicha reflexión para que se pueda dar el hecho educativo.

Para el epistemólogo, la pedagogía entendida sólo como el proceso pedagógico es otra cosa diferente de la ciencia, es meramente una práctica de transmisión de contenidos científicos con los que se pretende lograr sólo una información o comunicación y mediante la cual, en última instancia, se trata de lograr un entrenamiento técnico y una domesticación o inculcación ideológica del sujeto, que aprende, razón está última por la que su análisis sería más bien tarea de una sociología de la educación, presentándose entonces sólo la posibilidad de acceder de esta forma a un sociologismo.

Dicho proceso de transmisión no comprende o incluye todo el proceso de producción científica con su resultado respectivo: la ciencia como sistema o teoría constituida, sino que sólo tiene que enfrentarse con esta última. G. Canguilhem se refiere al intento fallido de superar esta limitación del proceso pedagógico como sucede cuando este recurre al experimento en el acto de enseñanza:

> "Un profesor aisla un músculo en un bocal lleno de agua, mostrando cómo por efecto de la excitación eléctrica el músculo se contrae sin que varíe el nivel del líquido. El profesor cree haber establecido un hecho, que le permite concluir que la contracción es una modificación de la forma del músculo sin variación del volumen. Es un hecho epistemológico que un hecho experimental así exhibido no tiene ningún sentido biológico. Así es y así es. Para atribuir tal sentido a ese hecho es necesario remontarse al primero

> que tuvo la idea de un experimento de ese tipo, es decir a Swammerdam; en contra de la teorías de origen galénico y estoico que entonces eran dominantes, se trata de mostrar que en la contracción el músculo no aumentaba de sustancia. Aislado de ese debate, paralizado en una pedagogía sin historia, ese presunto *hecho* pierde su sentido real que en verdad es *histórico* y se inserta en las opacas disertaciones acerca del *método experimental* con las que se nutre cierta epistemología dogmática" [39].

En la caracterización del discurso pedagógico es necesario establecer lo que se entiende en la discusión actual sobre la pedagogía por saber pedagógico. Este es un saber elaborado y operacionalizado por los maestros como agentes participantes en el proceso pedagógico y que tiene como objeto central la reflexión sobre la práctica pedagógica y se concreta operativamente en los métodos de enseñanza: "Está constituido por los diferentes modos que adopta la mediación de la apropiación del saber social y se concreta en la práctica pedagógica institucional. Estos modos de apropiación expresan las visiones del mundo que se construyen en una determinada totalidad social. Este saber pedagógico es considerado, en términos cotidianos, el saber enseñar, es decir, las formas de transmisión institucional del saber social" [40].

Su objetivo final es entonces, instrumentalizar la transmisión institucional a unos sujetos (los *alumnos*) de un *saber social hegemónico* (en el sentido gramsciano) el cual opera una determinada concepción del mundo y de la sociedad que corresponde a su vez a una forma histórica específica de representación social. O sea, no todo individuo, independientemente de su posición en una clase o sector de clase determinada puede acceder así sin más, inmediatamente, a la ciencia, a la técnica, o a los demás componentes vigentes de dicho *saber social*, sino que lo tiene que hacer a través, o mediante unas formas establecidas o institucionalizadas para realizar dicha apropiación. Estas formas o modos constituyen precisamente el saber pedagógico.

Queda por precisar las maneras en que se da la articulación entre estos saberes. Según Tezanos, la relación entre éstos constituye propiamente el objeto del discurso pedagógico [41]. Dicha articulación se realiza mediante los procesos

---

39 Canguilhem, C. *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires, Siglo XX, 1972. p. 11.
40 Tezanos, A. Op. cit., pp. 8-9.
41 Ibid., p. 11.

del enseñar y el aprender -a los que hicimos referencia ya en la concepción platónica de la mayéutica, considerada ésta como el método pedagógico sustentado en dicha teoría educativa- que se desarrollan o que conforman específicamente el proceso de transmisión institucional del saber. "En consecuencia, el discurso pedagógico tematiza las formas que adoptan estas mediaciones en el pasaje de los sujetos sociales de una situación heterónoma a una situación de autonomía al interior de la institución pedagógica" [42].

42 Ibid., p. 14.

Capítulo 6

Pedagogía y epistemología: ¿una relación o un debate?

1. Situación actual de la pedagogía en nuestro medio.

El docente como agente del proceso enseñanza-aprendizaje que toma la iniciativa en la aplicación de ciertas metodologías aptas según unos objetivos específicos claramente expresados, tiene una relación que se puede llamar *empírica* con la forma de enseñar que se le exige institucionalmente. No se identifica con un saber pedagógico que pueda definir y darle los criterios teóricos y científicos necesarios para su práctica. Por eso, el educador en nuestro medio se ve relativizado porque no se le reconoce ni económica ni oficialmente su función. Se menosprecia su trabajo.

Los proyectos de educación tecnológica difunden el modelo pedagógico de enseñanza-aprendizaje como un proceso de *transmisión* de un contenido científico o de cualquier contenido. Esta transmisión se entiende mediatizada por la relación maestro-alumno en el proceso. "En los últimos veinte años la imposición acrítica de los modelos tecnológicos en educación en nuestro país ha impedido los procesos de reflexión al interior del discurso pedagógico. Esto ha tenido como consecuencia el vaciamiento de sentido del término *pedagogía*, limitando su significado a denotaciones inmediatas referidas sólo a las prácticas instrumentalizadas de los docentes, perdiendo este término toda connotación de los procesos históricos, a lo largo de los cuales se construye el fundamento teórico que interactúa con esta práctica social". [1].

---

1 Tezanos, A. de. Op. cit. p.1

Una facultad de educación debe tener como objetivo no sólo preparar docentes o personas con formación metodológica con énfasis en la instrumentación didáctica para los contenidos que se vayan a transmitir, sino analizar y cuestionar:

1) ¿Cómo se produce el conocimiento científico? (conocer, comprender y aplicar la estructura de la investigación científica);
2) El contenido o el saber que se va a transmitir (organizado según el área o licenciatura);
3) Los procesos de cómo se conduce el saber (según lo aportado por la informática).

Por lo tanto, como *institución formadora de docentes* debe reivindicar como objetivo esencial lo pedagógico (el saber pedagógico). Esto es lo que le daría autonomía y su identificación en el contexto de la organización universitaria del saber.

Pero se puede constatar que las otras facultades universitarias, diferentes a las de educación, pretenden como lo han hecho hasta ahora, comunicar un saber científico más o menos especializado pero con poca o más bien nula referencia a lo pedagógico. Ni siquiera se preocupan como por curiosidad de la instrumentación didáctica que debiera tener la transmisión educativa. Es decir, se prescinde completamente de la cuestión didáctica y de todo lo que implique metodología que no sea la directamente investigativa o de producción del conocimiento científico, y ésto además, sólo en algunas. Se considera que la única meta de la universidad o en particular de cada facultad es producir ciencia sin cuestionar siquiera las condiciones en que opera esta producción. Por eso, se ha desechado cualquier intento de discusión pedagógica y se ha recluido ésta como si fuera un ámbito estrecho u otro comportamiento más del saber, en las facultades o incluso sólo departamentos de educación o de pedagogía.

Esta es la situación precaria que presenta la educación, y por lo tanto, la pedagogía en la universidad. Hay que reivindicar el status teórico, científico y práctico de ésta y asignarla a las facultades de educación en cuanto su carácter específico y lo que las identifica como tales.

Hay que proponer, pues, una investigación acerca de lo pedagógico en este sentido, es decir, desarrollar un estudio crítico: epistemológico e histórico -o arqueológico- que tenga como objetivo descubrir o demostrar cómo lo pedagógico ha estado presente en el sistema educativo desde el momento mismo en que éste se institucionaliza en la modernidad. Tengamos en cuenta cómo

elabora Pestalozzi su discurso pedagógico: lo hace a medida que va realizando su práctica educativa como maestro y en la medida en que necesita definir, o simplemente darle forma de discurso coherente a lo que él va descubriendo o aplicando en esa práctica. Sin embargo, esta escuela aún no había sido conformada porque apenas se estaba institucionalizando lo que sería más tarde el sistema educativo correspondiente.

Es preciso diferenciar lo que significa el método como proceso de transmisión del conocimiento (como sería el objetivo específico de un método pedagógico) del método de investigación científica, que es propio de las ciencias. En el primer caso, el objetivo de la enseñanza es transmitir, es decir, traducir unos contenidos científicos al lenguaje manejado por el educando para que sea comprensible por él. Y en el segundo caso, el objetivo de la ciencia es producir y aplicar conocimientos mediante leyes y teorías.

En este sentido se hace difícil admitir, hasta el desarrollo de la pedagogía actual, el establecimiento de fenómenos que puedan considerarse como objeto exclusivo y específico de la misma, lo que la definiría como una disciplina autónoma y con problemas básicos. Por eso es que su status como ciencia no aparece claramente definido. Esto ha dado lugar a una cierta confusión y vaguedad cuando se trata de definir su carácter teórico. En esta forma se advierte que:

> "El discurso pedagógico tiene su expresión en la relación pedagógica que se establece institucionalmente. Dicha relación pedagógica es una totalidad que expresa el contexto social en el cual se articula y se concreta a través del trabajo, la afectividad y el lenguaje como intermediaciones de la relación maestro-alumno, que a su vez está centrada en un interés por la transmisión y apropiación de ciertos saberes aceptados cómo válidos por la sociedad en la cual está inserta. La relación pedagógica tiene como fin último el rompimiento de las relaciones de poder, a través del aprendizaje y consecuentemente del descubrimiento, por parte de los sujetos que en ella participan de las reglas del juego, las cuales definen los modos de relación en y con una determinada realidad social" [2].

Se plantea, pues, la necesidad de determinar muy precisamente dicha *relación pedagógica* que viene a ser el objeto al cual se refiere el discurso pedagógico. En esta relación pedagógica se manifiestan y actúan las relaciones sociales

2 Ibid., p. 2.

Capítulo 7

Comenio y la modernidad

¿Otra vez Comenio? ¿Por qué leer nuevamente a Comenio? Es decir, ¿qué interés puede aún tener para nosotros Comenio, ahora que nos enfrentamos a la necesidad de cambiar de modelo pedagógico? ¿Es decir, si necesitamos *cambiar*, lo que puede ser entendido por algunos como abandonar toda referencia o apoyo en el pasado, por qué, entonces, volver a un autor, a un clásico de la pedagogía del que conmemorábamos el cuarto centenario de su natalicio hace seis años? Otros pueden decir: ¿por qué no se abandona *ya* la referencia al pasado en vista de que en una época caracterizada como postmoderna estamos precisamente clausurando una época, -la pedagogía tradicional- para pasar a la llamada pedagogía contemporánea que nos presenta un panorama muy diferente de nuevos problemas y de nuevos retos frente al inmediato futuro?

Si a ésto se agrega la *aversión* que en algunos se ha ido dando con respecto a la lectura de los clásicos, sobre todo los de la pedagogía, tendríamos otros motivos para no intentar hablar de nuevo en torno a Comenio. Sin embargo, se trata de justificar una *nueva* lectura de Comenio, ahora que ya se dispone de otras obras suyas traducidas al español, como la *Pampedia,* no sólo por constituir el momento inicial en la construcción de la pedagogía como discurso en la modernidad, sino sobre todo -lo que orienta nuestro interés por él en última instancia- para identificar el *problema* que él estaba planteando a la educación de su tiempo, pero no tanto para enunciar claramente cuál o cuáles eran dichos problemas, sino para identificar por qué en ese específico contexto teórico e histórico él *se estaba cuestionando sobre la educación*: qué pretendía cuestionar e intentar resolver o transformar en la educación de su tiempo (o descubrir que como ni tan siquiera existía educación como sistema educativo

tal como la tenemos hoy, él pretendía al mismo tiempo fundar un discurso sobre la educación, ésto es, el discurso pedagógico, y difundir y establecer las bases de una institución que apenas empezaba a aparecer en la modernidad, como era la escuela.

En ese sentido, una lectura actual de Comenio nos debe permitir, al contrario de lo que se pueda opinar, comprender su *actualidad*, es decir, no leerlo sólo en cuanto que como *clásico* de la pedagogía sea el padre de la pedagogía moderna, y tal vez el precursor de la contemporánea, sino porque al intentar comprender la problematización que estaba haciendo y contextualizar su pretensión con respecto a la educación, estaríamos aprendiendo a hacer lo mismo con respecto a la situación de la educación en este momento actual. Comenio nos sigue enseñando. Su intención pedagógica aún nos está implicando. Por eso aún ahora y sobre todo actualmente nos interesa o nos debe interesar volver a Comenio.

De esta forma, su *lectura* comprensiva, crítica y hermenéutica -no sólo de él sino con respecto también a los otros llamados clásicos de la pedagogía como Pestalozzi, Herbart, Fröbel, etc.- Debe tener un carácter *formativo* para nosotros hoy: nos formamos pedagógicamente a través y mediante esta *lectura*, que no es la que hasta ahora se ha impuesto como la única posible, sino la lectura como apoyo a la discusión y a la reflexión, ésto es, a la comprensión tal como la proponen autores como Gadamer, por ejemplo. El texto de Comenio debe ser un pretexto para mirar nuevamente la educación actual, para discutir sobre lo que nos compete en el momento actual de la educación, para confrontar nuestros diversos enfoques sobre la manera de entender el proyecto formativo. Es en este sentido que podríamos aplicar la *recurrencia* con respecto a autores como Comenio. Por eso sacudimos el polvo que la tradición ha acumulado sobre estos textos -no para concluir que todo este intento que se ha tenido en el pasado para *llevarlo a la práctica* ha sido infructuoso, sino porque también hay que interpretar las diversas lecturas o intentos de aplicación que se han hecho de los mismos -sobre todo en nuestro medio-. Trabajados en esta forma aparecen bajo un nuevo carácter: de pronto comprendemos muchas de esas lecturas que se han hecho del pasado, de Comenio y de otros clásicos de la pedagogía, de la filosofía, de la sicología, etc. Proyectamos una luz hacia el pasado de un saber, la pedagogía, y ésta nos presenta de pronto toda su problemática. Identificamos no sólo los problemas que se planteaban en el pasado, y sobre todo, por qué se planteaban. Comenio no es tanto el sujeto histórico que podemos situar con unos rasgos biográficos entre tal y cual fecha: hay que analizar cómo y por qué retoma una reflexión que otros, antes de él,

venían haciendo como Vives, Ratke, Bacon, Descartes, Montaigne. Locke, etc., con él intento de cambiar una supuesta educación escolástica.

Mantengo una tesis particular con respecto a Comenio que he ido elaborando a través de la lectura que he estado haciendo con los estudiantes del curso de *Historia de la Pedagogía*: aunque Comenio prescribía -exigía o recomendaba- que para enseñar había que dominar *todo* el saber que se pretendía enseñar, según el enunciado tan traído de *enseñar todo a todos totalmente*, lo que sí era explicable en el siglo XVII ya que apenas se estaban constituyendo las ciencias y porque él enfatizaba más que en el *contenido* en el *método* [1] como lo que era indispensable para poder enseñar, *hoy* no se puede seguir el mismo *criterio*: no sólo no se puede pretender enseñar todo, o *dominar* todo un saber para poder enseñarlo ya que más que dominar un saber -la reflexión pedagógica plantea otras exigencias- habría que repensar la propuesta socrática de recuperar no la sabiduría sino el *amor por el saber,* el sentido *filosófico* de un saber: más que pretender tener el saber, *todo* el saber, -como lo pretendían los sofistas- lo que se debe exigir es el amor, la pasión por el saber, estar en búsqueda incesante, investigando para lograr el conocimiento. Hay que despertar ese deseo por conocer, esa *llama* que el maestro debe presevar y cuidar para que no se apague. (c.f. Bachelard. *La formación del espíritu científico*. México, FCE, p. 4)

Aunque Comenio también afirma que "es inmanente en el hombre el deseo de saber, y no solamente tiene tolerancia en los trabajos, sino inclinación a ellos" [2], privilegia el poder conocerlo todo, pero como dice más adelante, "puede llegar a investigarlo todo con el solo auxilio de la naturaleza" [3]. Y se puede progresar mucho más "con una laboriosa ayuda de preceptores". Es decir, intenta una síntesis entre empirismo y racionalismo, diríamos hoy: ese "inmanente deseo de saber", esa "aptitud (innata) para la inteligencia de las cosas" debe ser desarrollada, puesta en práctica, ya que si la naturaleza "nos da la semilla de la ciencia (...) no proporciona la misma ciencia", hay que adquirirla "aprendiendo y practicando". Tenemos entonces la *semilla (*los preconceptos, las ideas previas, la aptitud, el deseo natural de conocerlo todo) pero necesitamos desarrollarla, transformarla, reconocerla, tomar conciencia de este deseo de saber y sólo así podremos lograr esta *voluntad de saber*. O sea, por lo

---

1 "(...) nuestro entendimiento está sediento de objetos, los desea con ansia, trata siempre de investigar, y recibe, mejor dicho devora, todas las cosas; siempre infatigable, con tal de que se le ofrezcan a su consideración ordenadamente una detrás de otra sin ofuscarle con simultánea multitud". Comenio. *Didáctica Magna*. México, Porrúa, 1982, p. 15.

2 Ibid., p. 13

3 Idem

Bibliografía

Abbagnano, N. y A. Visalberghi. *Historia de la Pedagogía.* México FCE. 1980.

Bachelard, G. *La formación del espíritu científico.* Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.

_____ *La actualidad de la historia de las ciencias,* en El compromiso racionalista. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973, pp. 148-164.

Bedoya, J. I. *Constitución teórica del método científico.* Mimeo. Medellín, Universidad de Antioquia. s/f.

Blanché, R. *El método experimental y la filosofía de la física.* México, FCE., 1984.

Bohm, W. *La imagen del maestro en el correr de la historia.* En Estudios Educativos. Medellín, II semestre, 1980.

Bunge, M. *Epistemología.* Barcelona, Ariel, 1974.

Canguilhem, G. *Lo normal y lo patológico.* Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.

_____ *El objeto de la historia de las ciencias* Revista de Sociología de UNAULA. Medellín, 1978, 1:8-14.

Castells, M. y E. Ipola. *Metodología y epistemología de las ciencias sociales.* Madrid, Siglo XXI, 1975.

Coll S., C. *Constructivismo e intervención educativa.* Propuesta educativa. 1994, p. 48.

Comenio, J. A. *Didáctica Magna.* México, Porrúa, 1976.

_____ *Didáctica Magna.* México, Porrúa, 1982.

_____ *Pampedia. Introducción y traduc. de F. Gómez R.* Madrid, UNED, 1992.

Clausse, E. *Hacia una Pedagogía racional.* Madrid, Marova Fax, 1982.

Cousinet, R. (En colaboración con P. Bernege, M. Debesse, I. Febvre y otros). *Estudios de Pedagogía.* Buenos Aires, Nova, 1954.

Cousinet, T. *Un nuevo método de trabajo libre por grupos.* Buenos Aires, 1950.

Chateau, J. *Los grandes pedagogos.* México, FCE, 1988.

Debesse, M. *Historia de la Pedagogía.* Dos tomos. Barcelona, Oikos-Tau 1972.

Debesse, M. y G. Mialaret. *Introducción a la Pedagogía.* Barcelona, Oikos-Tau, 1972.

Decroly, O. *La función globalizadora y la enseñanza.* Revista de Pedagogía, Madrid, 1935.

Derrida, J. *La filosofía como institución.* Barcelona, Granica, 1984.

Descartes, R. *Obras escogidas.* Buenos Aires, Schapire. 1968.

Dewey, J. *La ciencia de la educación.* Buenos Aires, Losada. 1964.

Dietrich, Th. *Pedagogía Socialista.*Salamanca, Sígueme, 1976.

Epistemología y pedagogía

Se inicia el proceso de reflexión sobre la pedagogía preguntando primero por su relación con lo social e histórico en el contexto del sistema educativo. Todo sistema educativo ha tenido un referente teórico más o menos sistematizado que lo ha justificado o pretendidamente explicado para quienes están viviendo de él o para quienes se identifican plenamente con él.

El texto *Epistemología y Pedagogía* se escribió en este contexto, aunque los tres primeros capítulos eran el intento de pensar más *críticamente* la educación diferenciándolo del marco de la sociología o de la filosofía de la educación y, como su título lo enunciaba, un primer proyecto de pensar epistemológicamente la educción y la pedagogía. Se planteaba el tema de la relación educación-ciencia pero en un plano muy general, sin cuestionar realmente el sentido que tenían estos dos conceptos o sin tener en cuenta la problemática implicada en ellos.

Luego se continuó con una reflexión filosófica sobre la interioridad de la educación. Sobre los procesos que se llevan a cabo al interior de la educación. Así, hubo necesidad de asumir y afrontar la pedagogía como disciplina en constitución en la Modernidad. Así, como se había hecho con respecto a la historia, había que ver la pedagogía bajo una nueva luz: la que permitiera la discusión histórico-epistemológica. Como ya ha quedado dicho en su momento, no se trataba de volver a los supuestos orígenes de la pedagogía en la más remota cultura que se pudiera estudiar, tampoco consistía -como aún algunos la siguen considerando- en la sucesión de los *métodos, o en el mejor* caso, de educación, ni tampoco, en el relato de lo que hicieron los llamados pedagogos en ese mismo pasado, o en el recuerdo anecdótico de sus biografías. O sea, la crítica histórico-epistemológica permitió cuestionar una forma de ejercer y de *representarse* la educación.

Colección: Textos universitarios.

Area: Educación y pedagogía.

ECOE EDICIONES